PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 4 15 LUTEGO 1934 ROK XIII

PROGRAMY NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO.

(Dyskusja w Akademji Literatury.)

Zapraszając Akademję Literatury do wydania opinji o nowych programach nauki języka polskiego w szkołach powszechnych i gimnazjach, Ministerstwo W. R. i O. P. zaświadczyło, że nie uważa Akademji tylko za samoświetny „klub genjuszów" lecz pragnie jej oddać pewne zadania w tej niedość jeszcze określonej i wypróbowanej dziedzinie, w której literatura piękna wchodzi w potrzeby społeczeństwa.

Mówiono tu i ówdzie, że akademicy literatury nie mogą i nie potrzebują się znać na takich sprawach jak programy naukowe, i że sprawy te należą właściwie do pedagogów-fachowców. I rzeczywiście tylko praktyk i teoretyk pedagogji potrafi gruntownie ocenić doniosłość takiej np. nowości, jak wdrażanie uczniów w coraz to szersze kręgi słownictwa polskiego przez odpowiednie ćwiczenia słownikowe. Ale ostatecznie nie święci te garnki lepią, — można się i z tem jakoś obznajmić. Ludzie, którzy w swej twórczości mają tyle do czynienia ze słowem, mają też przez to swój własny klucz do tych zagadnień. Także ogólna teorja programów nauki języka polskiego w pierwszej tylko chwili wydaje się wiedzą hermetyczną. Gdy się czyta rozprawy profesorów na temat tej nauki, tak ważne jak Zygmunta Łempickiego *Polska i polskość w nauczaniu polskiego* albo Jana Hulewicza *O przebudowie studjum polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, artykuły prof. Saloniego w *Poloniście* itd. — a są jeszcze i całe książki o tym przedmiocie jak dzieło Zygmunta Klemensiewicza, podręczniki K. Woycickiego, — otwiera się nowy świat bardzo ciekawych i skomplikowanych zagadnień, którymby można życie poświęcić. Akademik literatury nie potrzebuje mu poświęcać życia, ale parę tygodni mu wystarczy, aby się choć powierzchownie zapoznać z tem, co się w tym świecie dzieje — i przekonać się, że i on jako rzeczoznawca ma tutaj niejedno do powiedzenia.

Może go zachęcić przykład Kadena-Bandrowskiego, który pierwszy rzucił śmiałe hasło obfitego uwzględniania najnowszej literatury w szkołach. (Obecnie hasło to rozwinął wszechstronnie Leon Pomirowski w ostatnim rozdziale świeżo wydanej książki *Nowa literatura w nowej Polsce.*)

Kryzys i rewolucyjność nie oszczędziły także systemów nauczania języka polskiego. Nauczyciele w imię dobra uczniów protestują przeciw nadmiarowi gramatyki w szkole. Niektórzy żądają zniesienia wogóle t. zw. wypisów; wskazują na to, że w dzisiejszej Rosji dobre wyniki osiąga się czytankami, które mają raczej charakter encyklopedji, służącej bezpośrednio do celów pracy. Łempicki i Hulewicz żądają bardzo szerokiego uwzględniania dziejów kultury polskiej przy sposobności nauki polskiego. A prócz tego walka o usuwanie starych polskich autorów z lektury trwa niezłomnie dalej.

Akademików to wszystko obchodzi nietylko jako zwykłych obywateli ale i jako twórców, jako przedstawicieli interesów literatury. Bo przecież szkoły kształcą także przyszłego jej odbiorcę, przyszłego czytelnika; to też ważne jest, aby on był odpowiednio przygotowany, zwłaszcza zaś, aby zawczasu nabrał ochoty do literatury — że tak powiem — kwalifikowanej.

To też i świat nauczycielski chętnie uznał kompetencję Akademji w tem, co dotychczas było tylko jego zakresem. Świadczy o tem fakt, że prawie każdy akademik miał swoich nauczycieli jako doradców, jako informatorów, jako inspirantów. Może wynik debat Akademji był stosunkowo szczupły, ale to była pierwsza próba — przyczem akademicy nie mieli wiele czasu i na studja i na obrady.

Oto garść szczegółów z samych obrad.

W dyskusji nad programem nauki polskiego w szkołach powszechnych zabrał głos przedewszystkiem prof. Juljusz Kleiner, jako jedyny fachowiec wśród akademików. Po dłuższem przemówieniu postawił wnioski następujące:

Akademja wita ten program z uznaniem jako organiczny, jasno zmierzający do celów własnych, oparty na bogactwie doświadczenia. Akademja wyraża przekonanie, że nie należy uczyć młodzieży skomplikowanych i niepotrzebnych reguł dzielenia wyrazów, które to reguły zarzuciła już Polska Akademja Umie-

jętności, że należy wprowadzić swobodę całkowitego przenoszenia do wierszy następnych lub dowolnego rozdzielania grup spółgłoskowych między dwiema samogłoskami zgodnie z uchwałą walnego zgromadzenia Pol. Ak. Um.

Przemawiali jeszcze pp. Kaden-Bandrowski, Choynowski, Leśmian, Rzymowski, Sieroszewski, Nałkowska, Irzykowski, Żeleński. Poruszono sprawy gramatyki, gwar, wypisów itd. W imieniu Ministerstwa W. R. i O. P. dawał wyjaśnienia i odpowiedzi naczelnik wydziału programowego p. Balicki.

Większa dyskusja rozwinęła się nad programem dla gimnazjów.

Prof. Kleiner wyraża pełne uznanie dla wskazówek metodycznych programu, dla układu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i dla nauki o języku. Zmierzają one do tego, by język polski uczynić w szkole tematem wszechstronnego kształcenia, by godziny jego ożywić i odebrać im cechy pedanterji i schematyczności. W obrębie nauki o języku pożądane jest jednak zmniejszenie materjału, przy zachowaniu linij wytycznych programu, tylko z przeniesieniem fonetyki obszerniej traktowanej do klasy IV (ze względu na zainteresowanie młodzieży i na korelację z biologją).

Mówca ma natomiast poważne zastrzeżenia co do materjału lektury i co do zasad, kierujących jej doborem. Tu brak programowi własnego kośćca; stosuje się on do nauczania historji i kieruje się dążeniem, by z materjału, który obejmowało gimnazjum dotychczasowe, uratować to, co najcenniejsze. Cenna jest wprawdzie tendencja, by język polski udostępniał w szerokiej mierze kulturę naszą i by stał się bramą, wprowadzającą w świat całej kultury humanistycznej różnych epok i różnych narodów. Ale nie należy zmieniać tych godzin w godziny systematycznego uczenia o kulturze. Prof. Kleiner broni samoistnych odrębnych celów języka rodzinnego jako przedmiotu o charakterze zupełnie wyjątkowym; broni stanowiska, że w poznawaniu dzieł literackich one same są celem a nie środkiem do uczenia o tem, co nie jest dziełem sztuki. Godziny języka polskiego zmierzać powinny do tego, by za pośrednictwem dzieł literackich uczyć reagowania pełnią psychiki na pełnię życia. Pożądana jest korelacja, ale niedopuszczalne jest, by język polski stał się *ancilla historiae.*

M a t e r j a ł e m   j ę z y k a   o j c z y s t e g o jest wszystko, co się tym językiem daje wyrazić: całe bogactwo życia. Jego nauka ma nietyle dostarczać wiedzy, ile wytwarzać pewne nastawienia psychiczne. Ważna jest strona emocjonalna. Nauka języka polskiego tylko wtedy osiągnie swój cel, gdy stanie się przedmiotem miłym. To jest także droga propagandy i wobec mniejszości.

Rozważając z a p a s   l e k t u r y, przeznaczonej dla gimnazjów, ubolewa mówca, że młodzież miałaby wyjść ze szkoły bez znajomości *Konrada Wallenroda*, z części III *Dziadów* znałaby tylko dwa opowiadania a nie wiedziałaby nic o Improwizacji; nie zasłyszy też nic o Krasińskim, niema wyjątków z *Marji*, niema Goszczyńskiego, uprzywilejowano Konopnicką na niekorzyść Asnyka itd.

Wobec tego, że młodzież gimnazjalna dopiero w klasie najwyższej będzie dojrzała do istotnego kontaktu z arcydziełami literatury i do zrozumienia różnych faz historycznych i że gimnazjum ma dla szerszej inteligencji być podstawą stosunku do literatury, żąda mówca, by tak samo jak się kładzie szczególny nacisk na język polski w klasie początkowej, przeznaczając dlań 6 godzin tygodniowo w półroczu pierwszem — tak samo szczególną uwagę poświęcić mu w kl. IV i przeznaczyć dla niego nie 3 godziny, lecz 6 godzin tygodniowo przez cały rok. Mówca studjował programy innych przedmiotów dla tej klasy i zapewnia, że te dodatkowe godziny będzie można dla języka polskiego wykroić.

W obrębie tych 6 godzin należy:

1) zapoznać młodzież z głównemi arcydziełami poezji, przedewszystkiem z *Panem Tadeuszem*, z *Dziadów* częścią trzecią i z jednem przynajmniej dziełem Słowackiego i Krasińskiego;

2) zapoznać ją z głównemi zjawiskami literatury wieku XVI, XVII i XVIII;

3) dać jej pogląd na główne epoki literatury;

4) uwzględnić w obfitej mierze literaturę ostatnich dziesięcioleci wieku XIX i XX, czyniąc ją tematem osobnych godzin w ciągu całego roku.

Na tego rodzaju lektury jak pod 1) i 2) za wcześnie jest w klasie II i III.

Należy też unikać tekstów staropolskich, tudzież historycznego uszeregowania lektury. W klasie IV można uzupełnić luki klasy I, pouczając o światowem znaczeniu kultury greckiej.

Wkońcu prof. Kleiner wyraża przekonanie, że we wszystkich typach liceów należy kłaść nacisk na poznanie literatury polskiej i arcydzieł literatury światowej i że należy dać pogląd historyczny na główne prądy i na wielkie osobistości twórcze.

W duchu powyższych swoich wywodów formułuje mówca szereg rezolucyj.

P. Juljusz Kaden-Bandrowski: Pamiętamy na własnej skórze dobrodziejstwa szkolnego badania piękności dzieł literackich jako takich. Między 13 a 16 rokiem życia opanowywała nas ta piła, ten koszmar, ta kolosalna antypropaganda literatury. Profesorzy rozwijali w jej aplikowaniu fanatyzm, graniczący z sadyzmem. Rozwiązanie tej kwestji w najnowszym programie dla szkół średnich jest już szczęśliwsze. Ale i tu mamy np. wyjątki z *Lilli Wenedy*. Przecież każde dzieło sztuki obraca się w pewnych kategorjach techniczno-społecznych, a kategorje *Lilli Wenedy* są stanowczo przestarzałe. Taki uczeń, który lata sam z namordnikiem gazowym po mieście podczas ataku gazowego, nie będzie się przecież zachwycał hełmami Wenedów, ani nie będzie się chętnie przyglądał, jak się wylęga taką perłę, jak *Lilla Weneda*. Poco tych chłopców rozdmuchiwać takiemi analizami. Czy prof. Kleiner myśli, że to im umili naukę języka polskiego? Przecież pragnie, żeby ta godzina była miłą.

W programie tym jest to dobre, że niejako *a priori* zostawia tego rodzaju badania na marginesie. Ale jest to zrobione połowicznie i ten program jest — to się czuje — programem ludzi nie nowych lecz pokonanych. Oni już zrozumieli, że lepiej będzie nie robić z tego ucznia — Greka. Jest to pokora starego pedagoga wobec instytucji, jaką jest współczesna młodzież. Pan chce wytwarzać speców, Pan zbliża się do operowania literatury subtelnemi sterylizowanemi narzędziami, ale oni wolą to robić zwykłym kozikiem. Pod ławką czytają — co? *Słówka* Boya, gazety; życie wsiąka do nich wszystkiemi porami, a tej klasycznej literatury to się ich wogóle nie nauczy. Nauka literatury w czterech klasach gimnazjalnych nie może być niczem innem jak nauką polskiej kultury, tylko to może ją uczynić

znośną. Prof. Kleiner wyraził obawy co do nadmiaru lektury, wyznaczonej przez program dla klasy II i III. Ale w klasie I wynosi ona tylko 12 stronic, w III tylko 23. Rzeczą pedagoga jest, aby tę lekturę urozmaicić, wskazując zwłaszcza na tło kulturalne. Czytając z uczniami *Bogarodzicę*, opowie, jak to ją wojsko polskie śpiewało przed bitwą pod Grunwaldem. Czytając z nimi Reja, powie im bez ogródek, że to przecież taka zabawna chamska gwara. I w ten sposób zainteresuje uczniów tym skądinąd suchym przedmiotem. Wogóle pedagog-polonista musi być czemś w rodzaju cywilnego księdza, jeżeli chce pozyskać uczniów.

Czapczyński napisał 2000 pytań z *Pana Tadeusza* — czy to może umilić uczniom czytanie go? I na miłość boską, nie trzeba uczniów zgóry straszyć, że to „perła"; trzeba z nimi mówić po ludzku.

W klasie I nauka języka polskiego musi być sługą historji; ta korelacja to jest wentyl, bez któregoby chłopak nie wytrzymał. Według programu ma się czytać wyjątki z *Iljady* i *Odyssei*. Poco *Odyssei?* Co innego *Iljada*. Tam — powiada chłopak — przynajmniej „leją się po łbach"; w pojedynkach silniejszy jest górą, „a jednak tamten, słabszy, mu da". Niełądne było zwycięstwo nad Patroklesem, ale mimo wszystko — powiada chłopak „świnie to oni nie byli".

Program jest świetny, ale musi być podparty odpowiednią wolną lekturą. Tej nie powinno się rozplanować bez nas. Proponuję tedy rezolucję: Akademja uznaje celowość układu przedmiotu w programie, nie może się jednak całkowicie wypowiedzieć co do całokształtu jego budowy, póki nie weźmie przez delegatów swoich udziału w opracowaniu fundamentalnej części programu tj. spisu lektury oraz działu oceny książek, poleconych dla młodzieży. Do rezolucji tej dołącza się rezolucje pp. Kleinera, Irzykowskiego i Nałkowskiej, które Prezydjum Akademji przekaże Ministerstwu W. R. i O. P. z prośbą o wzięcie ich pod uwagę.

P. Bolesław Leśmian popiera pogląd p. Kleinera, że polonistyka ma swoje własne cele i nie może być podporządkowana nauczaniu kultury.

P. Zofja Nałkowska: — P. Kaden-Bandrowski mówił o tem, że plan wykładów powinien być oparty na zaciekawieniach ucznia. Ale te zaciekawienia nie są czemś przyrodzonem lub

skostniałem, zależne są także od różnych bodźców życiowych, od rozmów, od otoczenia, od gazet, radja, kina i lektury. Zadaniem szkoły byłoby raczej kierować temi zaciekawieniami, korygować je, a nie pozostawiać ich tylko przypadkowi. Inaczej uczeń nadal zwracać się będzie do lektury sensacyjnej, do scen, walk i tortur, — czemu tak sprzyja lektura choćby Sienkiewicza. Szkoła niechby narzucała zainteresowania wyższego rzędu.

Mówił prof. Kleiner, że godzina polonistyki powinna być przedmiotem miłym i działać na uczucia ucznia, że należy nań oddziaływać raczej emocjonalnie niż teoretycznie. To mi się wydaje rozróżnieniem zbyt dualistycznem; myśl uważam za wyżej zorganizowane uczucie, za bardziej uszlachetniony organ poznania. Uczucie jest doznawaniem świata wegetatywnego, a poznawanie jest już myślą. Szkoła doznawania może prowadzić do poznawania. Przyjęcie n a u k i h i s t o r j i za podstawę k o r e l a c j i wywołuje w układzie nauczania konflikt podwójny:

Po pierwsze, konflikt między porządkiem chronologicznym, narzuconym przez historję, a podstawowem wskazaniem metodyki: „od prostego do bardziej złożonego".

Po drugie, konflikt między wychowawczo-etycznemi i kulturalnemi wskazaniami wykładu polonistyki a zawartością lektury już zaleconej dla klasy pierwszej: „Życie starożytnego Wschodu, klasycznej Grecji i Rzymu ze szczególnem uwzględnieniem świata mitów, postaci bohaterskich, przykładów tężyzny fizycznej i duchowej itp." To są przecież wzory, wypracowane przez inne epoki historyczne i gospodarcze.

Otóż pożądaneby było uznać za podstawę korelacji nie chronologję historyczną, lecz rozwój zagadnień życia zbiorowego z uwzględnieniem jego roli wychowawczej i etycznej, właściwszej dziś od starych wzorów tężyzny. Należy w szerszej mierze uwzględnić np. życie rodzinne, stosunek do przyjaciół, stosunek do społeczeństwa, wogóle — stosunek do drugiego człowieka jako źródło impulsów moralnych.

Możeby z takiego przesunięcia podstaw wynikły pewne kłopoty dla nauki historji, ale te byłyby już łatwiejsze do usunięcia.

P. K a r o l I r z y k o w s k i: W tem się różnię od p. Kadena-Bandrowskiego, że on ma dwóch synów, a ja mam dwie córki, więc reprezentuję większą część ludności polskiej; on chce *Iljady*,

ja chcę *Odyssei*, z jej obrazami życia pokojowego, sielankowego, rodzinnego. Jak daleko idą t. zw. korelacje czyli obciążenie polonistyki różnemi odmiennemi zadaniami, o tem niech pouczy następujące zestawienie z obu programów: Nauka polskiego ma dać wszystkim „pogłębienie uczuciowe", czyli że cała humanistyka tu się pakuje; ma także służyć religji, ma „zaostrzać zdolności obserwacyjne". W tym celu są wycieczki, na których trzeba podziwiać zachód słońca, obserwować wylew rzeki, kwitnienie sadu, bociany, nawet kuropatwy w zimie; wogóle ma się „pogłębiać znajomość świata otaczającego", informować i objaśniać, uczyć realjów i to nietylko historycznych, lecz i współczesnych, (życie gospodarcze i kulturalne danego środowiska, nawet Kasy Chorych); ma dawać „głębsze wartości wychowawcze" czyli moralizować; ma „wpajać ideały narodowe i państwowe"; ma „wytwarzać więź wspólnoty"; służyć gramatyce, ale i psychologji, gdyż oto uczeń ma „opisywać i charakteryzować postacie ludzkie" a nawet rozpatrywać „czyny ludzkie i ich pobudki" oraz „zawiłe sploty zdarzeń". Czy nie za dużo na tę biedną polonistykę? To są goście, którzy chcą wyrzucić gospodarza. I dlatego to prof. Z. Łempicki mówi, że w „filozofji przeżywamy odliteraryzowanie". Uderzają mnie jeszcze wymagania retoryczne: uczeń ma się kształcić na mówcę, na polityka, na redaktora (sprawozdania, dyskusje, ćwiczenia redakcyjne), więc na kogoś, co się może odwoływać do mas. Ale t. zw. obywatel to nie jest jeszcze pełny człowiek, jeżeli nie zna takich rzeczy, jak przyjaźń, miłość, cisza, los, Bóg. A kultura listów: Wogóle za mały nacisk kładzie się dzisiaj na opanowanie języka w piśmie.

Odrzuca się dziś naukę o wartościach estetycznych w utworach literackich. Ale zła praktyka może obrzydzić wszystko. Z pewnością owe skompromitowane już dziś wykresy i krzywe uczuć miłosnych w *Panu Tadeuszu* nie przynosiły zaszczytu polonistyce. Zresztą te wykresy to były tylko streszczenia nie analizy. Ale także i nowe, doskonałe w teorji, ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej mogą się stać nieznośną piłą; wszystko zależy od sposobu aplikowania. Dla Akademji Literatury jest bardzo ważne to, aby już w szkole wychowywać przyszłych konsumentów wyższej literatury, aby ich zarazić zdrowym snobizmem, aby ten aptekarz z Mołodeczna czytał nie Mniszkównę

lecz Kadena-Bandrowskiego. W nauce tak zwanej „poetyki“ powinno się więcej uwzględnić znaczenie metafory, która dziś stoi w środku zainteresowań estetycznych. Pod tym względem program szkół powszechnych jest hojniejszy od gimnazjalnego.

W komentarzu do programu gimnazjalnego kładzie się wyraźnie nacisk tylko na powieść i lirykę. Dlaczego nie na dramat także? Tu jest dawne zaniedbanie literatury polskiej. Sądzę, że w ostatniej klasie możnaby z korzyścią czytać nawet Rostworowskiego i Szaniawskiego. Krasicki jest w programie bardziej uprzywilejowany od Krasińskiego. Możnaby z *Nieboskiej Komedji* czytać choćby sławną rozmowę między Pankracym a hr. Henrykiem, aby przy tej sposobności omawiać z uczniami istotę współczesnych zagadnień społecznych, któremi i tak życie samo ich zasypuje. Program jest co do tej dziedziny bardzo bojaźliwy; mówi ogólnikowo o „więziach wspólnoty“, o potrzebie „współczucia dla warstw i jednostek upośledzonych“ a zato o „pogardzie względem ludzi małowartościowych“ (pomieszano więc tutaj dwie różne sprawy).

Tam, gdzie jest w programach mowa o minionych bohaterstwach w Polsce, o przedwojennych tajnych organizacjach, o czynach legjonów, należy też uwzględnić dążenia ludu robotniczego i działalność bojowców z klasy robotniczej (Okrzeja, Mirecki). W lekturze szkolnej możnaby utworzyć grupę utworów, ilustrujących tę sławną epokę np. *Róża* Żeromskiego, Sieroszewskiego *Być albo nie być*, Struga *Jutro*. Nie można też pominąć naszej literatury pacyfistycznej (np. Struga *Żołnierz z pod St. Beat*). Usunąć wszędzie obrazki z życia osobistego tak pisarzy jak i osób politycznych.

Po uczynieniu odpowiednich wniosków mówca proponuje jeszcze rezolucję ogólną: Zwraca się uwagę na konieczność dobrej polszczyzny i dobrej stylistyki także we wszystkich innych podręcznikach szkolnych (np. fizyki, historji).

Na tem dyskusja się zakończyła, kilku zapisanych zrzekło się głosu. Akademja uchwaliła rezolucję K.-Bandrowskiego, żądającą udziału Akademji w układaniu lektury dla szkół, resztę zaś wniosków przekazano Ministerstwu do możliwego uwzględnienia. Szkoda, że nie objęto wyraźną uchwałą także wniosku prof. Kleinera o powiększenie godzin języka polskiego.

Warszawa (*Pion*, Nr. 2/34). Karol Irzykowski.

UWAG KILKA NA MARGINESIE NAUCZANIA GRAMATYKI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Przyznać trzeba, że gramatyka nie cieszy się dotychczas jeszcze w szkole szczerszą sympatją i to zarówno wśród nauczających, jak i uczących się języka ojczystego. Nie zamierzam wdawać się w szczegółowe rozważania na temat przyczyn tego stanu rzeczy, chcę natomiast zwrócić uwagę na trzy najistotniejsze fakty, które składają się na taki stan:

1. sami nie umiemy dobrze gramatyki,
2. zarówno w szkole powszechnej jak i średniej uczono nas jej bardzo niedbale i nudnie i
3. my też, w konsekwencji tego, nauki o języku ojczystym uczymy bez większego wysiłku w kierunku urozmaicenia strony dydaktycznej gramatyki.

Czytelników, którzyby pragnęli pogłębić swoje wiadomości teoretyczne z tej dziedziny, odsyłam do podręcznika uniwersyteckiego St. Szobera, tym zaś, którzyby pragnęli skontrolować sobie stronę dydaktyczną nauczania gramatyki, radzę przestudjować przedewszystkiem nowe programy, nadto zaś książki: *Naukę języka ojczystego* St. Szobera i *Dydaktykę języka ojczystego* dr. Klemensiewicza; Koleżankom i Kolegom, rozpoczynającym pracę nauczycielską, wielce pomocną może być książka dr. Klemensiewicza, Majewiczówny i dr. Lehr-Spławińskiego pt. *Gramatyka w szkole powszechnej.*

W artykule niniejszym chciałbym podzielić się z Czytelnikami *Przyjaciela Szkoły* pewnemi zabiegami dydaktycznemi, zmierzającemi do ożywienia nauczania gramatyki.

Chcę narazie zwrócić uwagę na trzy momenty:

1. rozsypanki wyrazowe i zdaniowe w nauczaniu gramatyki,
2. gry towarzyskie w nauczaniu gramatyki i
3. samodzieiną pracę domową dzieci.

Sądzę, że najlepiej będzie, jeżeli podam pewne przykłady, wzięte bezpośrednio z praktyki dla zilustrowania wyżej wymienionych momentów.

Rozsypanka wyrazowa
(zastosowana na jednej z lekcyj w klasie IV-tej na temat:
Powtórzenia o częściach mowy).

Znany powszechnie wierszyk:*)

Jesienią, jesienią sady się rumienią:
Czerwone jabłuszka pomiędzy zielenią.
Czerwone jabłuszka, złociste gruszeczki
Świecą się, jak gwiazdy, pomiędzy listeczki.

Pójdę ja się, pójdę
Pokłonić jabłoni,
Może mi jabłuszko
W czapeczkę uroni.

Pójdę ja do gruszy,
Nadstawię fartuszka,
Może mi też spadnie
Jaka śliczna gruszka.

Jesienią, jesienią
Sady się rumienią.
Czerwone jabłuszka
Pomiędzy zielenią.

przepisujemy tylko po jednej stronie białej kartki, następnie rozcinamy go na poszczególne wiersze, wiersze zaś na poszczególne wyrazy; każde dziecko otrzymuje cały komplet wyrazów, składających się na ten wiersz. Wierszyk ten dzieci znają jeszcze z młodszych klas. Polecam ułożyć najpierw z poszczególnych wyrazów całość; następnie polecam dzieciom, by z całości wybrały i osobno położyły wszystkie rzeczowniki, osobno wszystkie przymiotniki itd.

To dziecko, które wykona polecenie, otrzymuje odpowiednią ilość kopert, a więc jak w tym wypadku, otrzyma ich sześć na: rzeczowniki, zaimki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki i przyimki. Kiedy już wszystkie dzieci pracę wykonały, następuje sprawdzenie; następnie zastanawiamy się, jakich nam tu jeszcze części mowy brakuje. Praca domowa: dzieci mają z jakiejkolwiek czytanki z książki do czytania wybrać po sześć brakujących części mowy, a więc: 6 spójników, 6 wykrzykników i 6 liczebników. Podkreślam, iż nie była to jedyna lekcja na temat powtórzenia o częściach mowy.

---

*) Wybór wiersza winien być uzależniony od pory roku.

Rozsypanka zdaniowa

(zastosowana na jednej z lekcyj w kl. III na temat podziału zdania na grupy: podmiotową i orzeczeniową).

Przepisujemy na kartkach białego papieru (również tylko po jednej stronie) następujące zdania:*)

Jesienny wicher smutnie dmie.
Tam na deszczu szumią drzewa.
Wiatr po niebie chmury niesie.
Jesień puka do okienka.
Babcia bajki opowiada.
Ewunia jest bardzo zajęta.

Tekst ten przepisujemy w tylu kompletach, ile jest dzieci w klasie III-ciej. Następnie każde zdanie odcinamy osobno i rozcinamy je w ten sposób, by grupa podmiotowa oddzielona była od grupy orzeczeniowej:

Jesienny wicher / smutnie dmie.
Tam na deszczu szumią / drzewa. itd.

Wszystko to, co dotychczas powiedziałem, jest przygotowaniem do lekcji, lekcja właściwa rozpoczyna się od tego, że każdemu dziecku dajemy komplet tych zdań już podzielonych na grupy: podmiotową i orzeczeniową. Pierwsze polecenie: trzeba ułożyć z owych 12-stu kompleksów sześć zdań, następnie trzeba zdania te ułożyć tak, by tworzyły pewną logiczną całość.

Zjawia się teraz zagadnienie nowe i najważniejsze w tej lekcji: Dlaczego każde z tych zdań rozcięte jest na dwie części?

Chcąc, by każde dziecko miało możność samodzielnie na to zagadnienie odpowiedzieć, umawiamy się, że to dziecko, które będzie miało już odpowiedź, przyjdzie do nauczyciela i odpowiedź swoją wypowie mu pocichu; jeżeli odpowiedź jest błędna, dziecko jeszcze raz zagadnienie to musi spróbować rozwiązać szczęśliwiej. W niedługim bardzo czasie ogromna większość dzieci odpowiedziała, iż w jednej części mówi się o kimś lub o czemś, a w drugiej mówi się coś o kimś lub o czemś. Teraz dzieci same mają ułożyć po kilka zdań i podzielić je również na dwie części. Praca domowa. Daję dzieciom paski papieru białego, każdemu po sześć i polecam, by w domu, na każdym pasku, przepisały z książki swej do czytania jakieś jedno zdanie i by zdania te

*) W porze np. wiosennej wybieramy inne zdania.

porozcinały na dwie części tak, jak to robiliśmy w klasie. Następnego dnia pracę domową dzieci sprawdzamy. Chcę tu również podkreślić, że lekcja ta była pierwszą na temat podziału zdania na grupy podmiotową i orzeczeniową, ale nie była ostatnią. Dalszy ciąg czytelnik sam z łatwością sobie obmyśli; nie chcę bowiem w artykule niniejszym dawać szczegółowego sprawozdania z pewnych lekcyj, jako pewnych jednostek metodycznych, chcę natomiast zwrócić tylko uwagę, jak można urozmaicić lekcje gramatyki pewnemi pomysłami dydaktycznemi.

Jeszcze na jeden moment chciałbym tu zwrócić uwagę — na przygotowywanie się do takich lekcyj. Czytelnik słusznie może zauważyć, że napisanie czterdziestu paru kompletów zdań czy wiersza jest przecież prawie niemożliwą rzeczą dla jednego nauczyciela; ja też pracy tej nie wykonywałem sam, wykonywały ją zawsze dzieci klasy starszej dla młodszej na lekcjach, poświęconych nauce pisania. Potrzebne koperty mogą również dzieci wykonać na lekcjach robót.

Jak można pewne gry towarzyskie wykorzystać dla celów gramatycznych.

Grę, którą za chwilę omówię, zastosowałem jako jeden z punktów w lekcji, przeprowadzonej w kl. III-ciej, na temat zastosowania zdań pytających i oznajmujących. Nie wiem, jak się ta gra nazywa, aczkolwiek jest ona bardzo rozpowszechniona. Polega ona na tem, iż jeden z jej uczestników opuszcza pokój, pozostali zaś obierają sobie jakiś przedmiot, będący w tym pokoju. Ten, który był nieobecny, zadaje zebranym pytania różne i po uzyskiwanych odpowiedziach ma odgadnąć nazwę owego przedmiotu; ten, kto ostatni odpowiadał, wychodzi teraz z pokoju, pozostali obierają sobie znów jakiś inny przedmiot itd. Wyjaśniam dzieciom zasady gry, w szczególności zwracam uwagę na następujące momenty: 1. nie można odpowiadać chóralnie: odpowiada tylko to dziecko, które otrzyma pytanie, 2. odpowiadać trzeba całemi zdaniami.

Rozpoczyna się gra.

Umawiamy się wszyscy, że będziemy myśleli o gąbce do ścierania tablicy.

Wchodzi dziecko i pyta:

P. Z czego to jest zrobione? O. Nie wiem.
P. Czy to stoi? O. Nie, to leży.
P. Gdzie to leży? O. To leży przed nami.
P. Do czego to służy? O. To służy do ścierania tablicy.

Po tej odpowiedzi dziecko odgadło, że chodzi tu o gąbkę, a dziecko, które dało ostatnią odpowiedź, teraz wychodzi z klasy, ono będzie stawiało pytania.

Ograniczam się do podania tego jednego przykładu, nie chodzi mi przecież o wyczerpanie wszystkich gier, które można w jakikolwiek sposób wykorzystać dla celów językowych. Chciałem znów tu jedynie zwrócić uwagę, że przy pewnym wysiłku ze strony nauczyciela można oto i w ten sposób urozmaicić lekcje gramatyki. Jeżeli przez chwilę pomyślimy nad tem, to napewno o wiele więcej jeszcze takich gier znajdziemy. Można też samemu obmyśleć pewne gry, na tle których będziemy mogli utrwalać pewne wiadomości gramatyczne, do czego gry także doskonale się nadają.

Samodzielna praca domowa musi być interesująca dla dziecka.

Przyznać musimy, że w nauczaniu gramatyki najmniej może troszczymy się o przestrzeganie tej od tak dawna już uznanej zasady dydaktycznej.

Chcę na tem miejscu podać pewien przykład pracy domowej, która spotkała się ze strony dzieci ze szczególną sympatją, pracy, która w nauczaniu gramatyki ma przytem specjalne znaczenie. Rzecz działa się w klasie III-ciej. W związku z opracowywaniem zdań pytających, oznajmujących i wykrzyknikowych poleciłem dzieciom, by po przyjściu do domu uważały bardzo na to, co będzie mówiła mamusia, i by zapisały sobie sześć zdań pytających, jakie ona wypowie. Umówiliśmy się przytem, że mamusia nie może nic wiedzieć o tem, jaką to pracę dzieci dziś mają zadaną, bo gdyby wiedziała, to mogłaby specjalnie powiedzieć owe zdania, albo wcale znów nie powiedzieć i nie możnaby odrobić lekcji. Drugiego dnia poleciłem, by dzieci zapisały sobie sześć zdań wykrzyknikowych, innym znów razem sześć zdań oznajmujących. Następnego dnia dzieci odczytują napisane zdania.

Tego rodzaju pracę domową można dzieciom dawać w związku i z innemi działami nauczania gramatyki. Cieszy się ona zawsze dużem uznaniem u dzieci, a sama w sobie ma i głębsze znaczenie: przyzwyczaja dziecko do obserwacyj nad językiem, nad mową, co ma szczególne znaczenie w nauczaniu gramatyki na wyższym poziomie szkoły powszechnej. Wiemy zaś, że na terenie szkoły średniej nauka o języku ojczystym, bez umiejętności oparcia jej na obserwacji zjawisk zarówno języka współczesnego, jak i dawnego, staje się nawskroś werbalną, nudną i bardzo łatwo ulatującą z naszej świadomości. Kto wie, czy nie dlatego my właśnie tak mało umiemy gramatyki, choć tak nam zakuwano nią głowy.

Trzeba nam więc już na najniższym poziomie szkoły powszechnej w tym kierunku dzieci zaprawiać, przyzwyczajać, a tego rodzaju właśnie prace, o których wyżej wspominałem, szczególnie do tego się nadają. Nie chcę być źle zrozumiany, dlatego też podkreślam, że można sobie prawdopodobnie obmyśleć sto i więcej różnych prac domowych, również bardzo dla dzieci interesujących. Trzeba się jednak starać, by prace domowe, związane z nauczaniem gramatyki, możliwie najczęściej odwoływały się do żywego języka dzieci, bądź też ich otoczenia i w ten sposób zmierzać do tego, by wyraz „gramatyka“, wyraz obcy dzieciom mógł być zastąpiony w powszechnem użyciu zwrotem: nauka o języku ojczystym.

Na tem kończę tych uwag parę na marginesie nauczania gramatyki i raz jeszcze w zakończeniu podkreślić pragnę charakter tego artykułu: uwagi moje dają mało materjału do bezpośredniego zastosowania go na terenie szkoły, nie są bowiem szczegółowem sprawozdaniem z jednej czy kilku lekcyj, które żywcem możnaby przenieść na grunt własnej szkoły; starałem się natomiast jedynie wskazać jakby źródła, z których przy pewnym wysiłku z naszej strony możnaby coś wziąć i dla celów gramatycznych.

Równe (woj. wołyńskie). Stanisław Wiącek.

Uwaga. Autor powyższego artykułu opracował wspólnie z J. Ciepielewskim broszurę pt. *Czytanie w szkole powszechnej z przykładami lekcyj,* która ukazała się jako tomik 18 wydawnictwa „Jak realizować nowe programy szkolne" (Gebethner i Wolff) str. 91. Cena zł 1,90.

Z LEKCYJ ZIMOWYCH W ODDZ. PIERWSZYM.

(Przykłady nauki łącznej i jej zabawowego ujęcia.)

II.

Podany przykład lekcyj jest jedną z prób realizacji nauki łącznej i jej zabawowego ujęcia w klasie I. Przykład ten jest w swoim rodzaju obrazkiem dydaktyczno-wychowawczym, w którym toczy się żywa akcja. W akcji tej biorą udział dzieci i nauczyciel: są jej nietylko realizatorami, ale i współtwórcami; występują więc nietylko w roli odtwórczej, ale i twórczej. Role te są ze sobą ściśle zespolone pod względem pedagogiczno-psychologicznym: tworzą jedność, pewną określoną, ale nie zamkniętą całość, w której materjał wychowawczo-dydaktyczny jest potraktowany łącznie i zabawowo ujęty.

Czy tego rodzaju praca może się cieszyć powodzeniem u nauczyciela i dzieci?

Powodzenie to ze względu na nauczyciela będziemy określać osiągalnością takich, czy innych, a w danym przykładzie określonych celów naszego postępowania pedagogicznego; zaś powodzenie to ze względu na dzieci określimy miarą pójścia ich o jeden krok naprzód na drodze swego rozwoju, stopniem lepszego rozwinięcia środków, które im ten rozwój umożliwią w dalszej pracy szkolnej i domowej i skali zadowolenia-przyjemności, jakiej im ta praca dostarcza.

Inaczej mówiąc: chodzi tu poprostu o to, czy nauczyciel przez taką pracę rozwinął cokolwiek umysł dzieci, rozszerzył i pogłębił uczucia ich, wzmocnił ich wolę i ciało, wzbogacił w nowe środki, względnie lepiej je wykształcił z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania, niż przez inną: z podziałem na godziny, przedmioty itd., jak to jest dotychczas w większości pierwszych klas. Chodzi tu również o to, czy dzieci, zdobywając te wartości, zdobywały je w atmosferze radosnego wysiłku i szczerego zadowolenia z pokonywania piętrzących się trudności, do których przezwyciężenia zostały wezwane w imię ich własnych potrzeb i celów, będących ich naturalnem prawem życia i rozwoju — a zespolonych z celami nauczyciela, które pragnie on realizować.

Czy te zamierzenia zostały osiągnięte w dostateczny sposób pod jednym i drugim względem, mówią nam same za siebie

podane przykłady lekcyj; ale ta „mowa“ nie jest i nie może być wystarczająca: należy ją zanalizować i krytycznie rozważyć. Zatem powstają pytania:

1) Czy nauczyciel osiągnął swój cel, względnie cele dydaktyczno-wychowawcze, na danym odcinku pracy?
2) Czy cele te były potrzebą dzieci, obojętnie czy świadomą czy nieświadomą?
3) Czy dzieci swe role w tym obrazku wraz z nauczycielem odegrały z powodzeniem: w jakim zakresie, na jakiem tle i w jakim stosunku do siebie?
4) Czy nauczanie łączne i zabawowe ujęcie lekcyj zostało osiągnięte całkowicie i czy spełniło swoją funkcję: na czem polega jedno i drugie?
5) Jakie trudności ma nauczyciel przy tego rodzaju organizacji pracy i jakie błędy może łatwo popełnić?

1.

Czy cel najogólniejszy natury dydaktyczno-wychowawczej, jaki winien przyświecać fragmentarycznej i całościowej pracy szkolnej w oddziale I w ciągu każdego dnia i każdego roku — cel, którym jest rozbudzanie i organizowanie sił twórczych dziecka, przygotowanie go przez zajęcia i pracę w jednym dniu do zajęć i pracy trudniejszej w drugim dniu, uzdolnienie go przez pracę w jednym roku do pracy w drugim roku, został uwzględniony i w jakim stopniu zrealizowany w tym obrazku, którego akcja bez przerwy toczyła się kilkanaście dni szkolnych całkowicie, a która została zakończona po paru tygodniach inscenizacją „Białej bajeczki o Kasi“, czy cele te, powtarzam, zostały uwzględnione i w jakim stopniu zrealizowane?

Jeżeli uważnie się wczytamy w obrazek, odpowiedź, sądzę, damy pozytywną: wszak w tym obrazku od początku akcji aż do jej ukończenia dzieci są w napięciu falującej aktywności w pełnem i ścisłem rozumieniu tego pojęcia.

Aktywności tej towarzyszy w mniejszem lub większem natężeniu uczucie radości lub zadowolenia. Uczucie to wzmaga, podnosi i pogłębia ciekawość dziecka, rozwija jego zainteresowania.

Zainteresowanie pobudza dziecięce siły psychofizyczne do intensywniejszej pracy i wskutek tego wpływa na

jej wynik dziś i jutro. Podany obrazek lekcyjny jest tego dowodem. Przykłady: „jak dobrze, jak wesoło, jak przyjemnie"... odruchowy śpiew: „Lecą śnieżki" i „My jesteśmy śnieżne płatki" (patrz p. 1); stosunek dziecka do wierszyka (patrz p. 2); pląsy w takt melodji (p. 3); chęć opowiadania i zrealizowania jej: przykłady opowiadań chłopców (p. 4) i tak prawie od początku do końca. Z danych przykładów widać, że poprzez te czynności i zdobyte umiejętności w tym czasie przygotowaliśmy dzieci do następnych i do zdobycia nowych umiejętności w innym czasie, czyli zrobiliśmy maleńki krok naprzód na drodze do celu ogólnego.

Dzieci, idąc do celu na tle wytworzonych konkretnych sytuacyj, zastanawiały się i rozważały różne sprawy, poszukiwały przyczyn i skutków w granicach swych sił; stawiały, względnie miały stawiane pytania-zagadnienia i dawały na nie wyczerpujące odpowiedzi w granicach swych możliwości; wysuwały, lub miały wysuwane projekty, które realizowały, a więc w czynnościach tych uprawiały gimnastykę umysłową. Przykład: czy w rozumieniu poszczególnych drobnych utworów literackich i ocenie ich przydatności („Biała bajeczka o Kasi"), czy w opowiadaniach, czy w omawianiu obrazka, czy w rozmowie o torze saneczkowym i o prawidłowem chodzeniu po ulicy, czy też w innych sytuacjach — wszędzie w mniejszym lub większym zakresie możemy spotkać się z ową gimnastyką myślową dzieci.

Uprawiając tę gimnastykę, pokonywały trudności myślowe; pokonywały również i trudności fizyczne (gimnastyka, lepienie, roboty), a także i uczuciowe (nieśmiałość małych dzieci do występów o charakterze publicznym — inscenizacja) czyli kształciły w sobie wolę.

Przy saneczkowaniu udzielały sobie wzajemnej pomocy, przy szyciu lalek pracowały grupkami dla wspólnego celu — przedstawienia, w przygotowaniach teatrzyku wysiłki pojedyńcze i wspólne zestrzelają się w jednem dążeniu i pragnieniu, jakiem jest ładne zagranie sztuki i doznanie radości z jednostkowych i wspólnych wysiłków, czyli w tych wymienionych tu i w innych sytuacjach dzieci kształcą w sobie uczucia społeczne.

Prócz uczuć społecznych kształcimy i uczucia estetyczne, dając dzieciom do ręki tytułowe obrazki z *Płomyczka*, artystycznie wykonane, ucząc ich piosenek i wierszy, czytając im

ładne drobne inne utwory literackie i podkreślając pierwiastki artystyczne w inscenizacji, zwracaliśmy uwagę dzieci na pewne formy piękna i budziliśmy w nich wrażliwość na to piękno.

Zachwyty dzieci przy oglądaniu obrazków i prośby ich o powtórne czytanie itp. są temi skromnemi, ale wiele mówiącemi przejawami reakcji dziecka na podniety artystyczne, są wyrazem ich doznań artystycznych.

Dotychczas podkreśliliśmy cele dydaktyczno-wychowawcze ogólniejszej natury, cele, które w tych lekcjach jak i w innych przyświecają i przyświecać winny o różnym stopniu akcentowania tych lub innych wartości, w zależności od właściwej sytuacji i materjału, jakim dysponujemy. Poza temi celami natury ogólniejszej przyświecały nam cele szczegółowe z zakresu poszczególnych przedmiotów: z języka polskiego — zapoznały się dzieci z nowemi elementami mowy i jej odpowiednikami: *ń, ni, si, ś, cz, dz, rz, sz;* wprawiały się w czytaniu, ćwiczyły się w ładnem mówieniu (inscenizacja), w poprawnem wypowiadaniu swoich myśli (opowiadania i rozmowy) i nauczyły się kilku wierszyków; z rachunków poza kilkoma momentami liczenia (pary, dwójki, trójki), nowego materjału nie wprowadzaliśmy, bo nie mieliśmy naturalnej okazji do liczenia i potrzeby, aby można było je wprowadzać przy tym temacie; ze śpiewu nowe melodje w takcie trzymiarowym; z rysunków modelowanie i rysunek ilustracyjny; z robót: dziewczynki: laleczki z waty, chłopcy: roboty z papieru — czapeczki dla białych lokai; z ćwiczeń cielesnych — saneczkowanie, lepienie bałwana, zabawa w śnieżki i pląsy z tańcami. Oto materjał programowy z poszczególnych przedmiotów, jaki został w tym czasie opracowany.

2.

Jeżeli to, co wyżej omawialiśmy, spełniło swoje zadanie: zbliżyło nas ku ogólnym celom wychowawczym i pozwoliło nam osiągnąć cele z poszczególnych przedmiotów, to przedewszystkiem dlatego, że były one świadomą i nieświadomą potrzebą dziecka.

Ta potrzeba w naszem postępowaniu pedagogicznem brana była bardzo pod uwagę; była źródłem zainteresowania dziecięcego, a wskutek tego i ich czynności, jakie wykonywały.

W czynnościach tych elementy zabawy z elementami pracy w ścisłem i pełnem zrozumieniu tych pojęć były

zespolone: tworzyły jedną psychologiczno-pedagogiczną i logiczną całość, dla dzieci przyjemną i pożyteczną w znaczeniu dydaktyczno-wychowawczem.

To zespolenie przyjemności z pożytkiem, albo lepiej zabawy z pracą wyraźnie w podanym przykładzie lekcyj się zaznacza: widać to z całej treści i akcji obrazka lekcyjnego, który został zbudowany w ten sposób, że falują w nim czynniki zabawowe z czynnikami pracy — one wzajemnie się wspierają i uzupełniają, co umożliwia normalne rozwijanie się dzieci i intensywniejszą pracę z niemi. Oto czynniki zabawy i pracy dziecka: rozmówka i organizowanie się do saneczkowania, zabawa saneczkowa, w której rodzi się prawo prawidłowego zachowywania się na torze i jego przestrzeganie przez dzieci; wypowiadanie swych przeżyć; wierszyk i jego opracowanie; piosenka z pląsami; czytanie; zapoznanie się z nowemi elementami mowy i pisma — ćwiczenia; piosenka z zabawy saneczkowej; opowiadania dzieci; mowa o przygodach, zachowanie się na torze i na ulicy — demonstrowanie prawidłowego chodzenia; projekt rysowania obrazka — potrzeba poznania saneczek — lepienie, ocena pracy, rysowanie ilustracyj z saneczkowania; rozmówka o innych zabawach zimowych na tle rysunków dziecięcych; pogadanka na temat obrazka — układanie opowiadania i wprawa w czytaniu; poznanie nowych dźwięków i ich odpowiedników — ćwiczenia; projekt lepienia bałwanów: referowanie projektów, zorganizowanie się do ich wykonania; okolicznościowy wierszyk; piosenka; obrazki z *Płomyczka* — zapoznanie się z *cz* — ćwiczenia; czytanie odpowiednich drobnych utworów — zapoznanie się z nowemi elementami mowy: wybór jednego z nich; projekt inscenizacji — ocena projektu, rozmowa o organizacji przedstawienia, przygotowania, robota laleczek, ogólny wygląd sceny (rozmówka); piosenki: melodja i tekst, zapoznanie się z nowemi elementami mowy i pisma *dz*, *rz* i *sz*, śpiew do przedstawienia, pląsy i tańce, próby przedstawienia; ujęcie syntetyczne tematu: „Zabawy zimowe dzieci“.

Widzimy, że czynniki te — to ogniwa, wiążące się w jeden łańcuch żywej pracy i zabawy dzieci; podkreślając te ogniwa, podkreślamy zarazem treść tego obrazka: jest bogata i dostępna naogół dla dzieci. Weszła ona w krąg życia dziecięcego: bo była potrzebą i budziła pożądane reakcje psycho-fizyczne

3.

Czy role swe nauczyciel i dzieci odegrały z powodzeniem: w jakim zakresie, na jakiem tle i w jakim stosunku do siebie — rozważymy.

Przykład lekcji i jego dotychczasowe omówienie upoważniają nas do stanowiska pozytywnego. Powiemy, że w dużym stopniu nauczyciel i dzieci spełniły swe funkcje w granicach, wyznaczonych im przez ich możliwości twórcze i odtwórcze w realizacji treści, celów i zadań danego obrazka lekcyjnego.

Tło tego obrazka i tło tych funkcyj, to przyjemność i wysiłek, jak to już podkreśliliśmy, natury psychicznej i fizycznej we wszystkich czynnościach dzieci i nauczyciela.

P r z y j e m n o ś ć i w y s i ł e k to czynniki wzajemnie się uzupełniające i wzmacniające: jeden wpływa na drugi w znaczeniu pozytywnem i razem wytwarzają atmosferę pracy nieszablonowej, która wywiera korzystny wpływ na dzieci i nauczyciela, oraz na ich wzajemne stosunki.

Stosunki pomiędzy dziećmi i nauczycielem układają się w takiej pracy nie na warunkach ślepego rozkazodawcy i otumanionego wykonawcy, ale na obopólnem dążeniu, świadomem u nauczyciela, mniej lub wcale nieświadomem u dzieci, k u w ł a s n e m u d o s k o n a l e n i u s i ę p o p r z e z p r a c ę i ż y c i e w s z k o l e.

Jest więc tutaj dodatni wpływ, jaki wywierają na siebie dzieci i nauczyciel, t. zn. nauczyciel nie występuje tu w roli „pana“, który daje, a dzieci w roli żebraka, który bierze, lecz w pozycji wzajemnej współpracy i w s p ó ł ż y c i a, t. zn. nauczyciel nietylko daje dzieciom, ale i bierze od nich, jak dzieci nietylko biorą od swego „pana“, ale i jemu coś dają.

A co dają, widać w przykładzie i jego omówieniu. Praca szablonowa, mechaniczna i pokawałkowana na przedmioty, a ta na godziny w oddziale I-szym, nauczycielowi nietylko nic nie daje, ale go niezmiernie wyczerpuje i wyjaławia, a dzieci często zniechęca do dalszej pracy szkolnej; inna zaś praca, jakiej przykład podaliśmy, wpływa dodatnio na nauczyciela i dzieci, jak to już zostało podkreślone w dotychczasowych rozważaniach i uwidocznione w lekcji.

4.

Czy nauczanie łączne i zabawowe ujęcie lekcyj zostało osiągnięte całkowicie i czy spełniło swoją funkcję: na czem jedno i drugie polega — zanalizujemy.

Zarówno przykład, jak i dotychczasowe rozważania dają nam już odpowiedź twierdzącą. Zbyteczne więc byłoby dalsze rozkawałkowywanie bezpośrednie tego zagadnienia, skoro pośrednio zostało już uwypuklone w sposób tutaj wystarczający. Natomiast trzeba tu podkreślić i wskazać na ogólne zasady i istotę nauczania łącznego i zabawowego ujęcia lekcyj w oddz. I-szym, oraz na zagadnienie: na czem jedno i drugie polega w znaczeniu psychologiczno-pedagogicznem.

Jeżeli chodzi o istotę nauczania łącznego, to polega ono (co w zupełności widać jest w przykładzie) na liczeniu się z potrzebami (świadomemi i nieświadomemi) dziecka i społeczeństwa, którego w przyszłości dziecko ma być czynnym członkiem.

Potrzeby dziecka i społeczeństwa to są dwa przeciwne sobie światy: jeden myślący egocentrycznie, przepojony instynktami egoistycznemi, nie znający najbliższego otoczenia i skomplikowanego mechanizmu życia współczesnego, lubiący się wyżywać w zabawie, ruchu, nieprzyzwyczajony do wysiłku i wytrwałości, — wogóle nie umiejący pracować; a drugi — dojrzały, myślący kategorjami praktycznych potrzeb życia, borykający się z najrozmaitszemi trudnościami życiowemi, często zbyt stary i zgrzybiały.

Jak z sobą najkorzystniej, z punktu widzenia dziecka, oraz narodu i państwa te dwa światy połączyć w materjale wychowawczo-dydaktycznym, czyli w programie klasy I-szej (nietylko opracowanym przez Ministerstwo ale i przetrawionym przez nauczyciela) jak ten program opracowywać z dziećmi, oto istota zagadnienia nauczania łącznego i jego zabawowego ujęcia. Inaczej mówiąc: chodzi tu o to, żeby w pracy wychowawczo-dydaktycznej potrzeby dziecka nie stanęły w kolizji z potrzebami społeczeństwa, ale żeby pierwsze, t. zn. dziecięce, dorastały do drugich, t. zn. społecznych i przerastały je w dążeniach i realnych pracach w przyszłości.

To wzrastanie potrzeb dziecięcych ku potrzebom społecznym w przykładzie jest uwidocznione: od popędu (zabawa saneczkowa)

do zorganizowanej zabawy (przedstawienia), wspólnej i planowej, jest drogą, która poza pozytywnemi skutkami wychowawczo-dydaktycznemi ma swój mechanizm psychologiczny i swą dialektykę społeczną.

Na czem polega mechanizm psychologiczny, który w nauczaniu łącznem taką wybitną rolę odgrywa, jak to nam mówi przykład — zanalizujemy pokrótce.

Mówiąc o potrzebach dziecka, że są one nieświadome i świadome, ustalmy, na czem polegają jedne i drugie. Potrzeby nieświadome mają swoje źródło w naturze dziecka, w jego konstytucji psychicznej i fizycznej. Taką potrzebą jest zabawa. Dziecko się bawi, nie zdając sobie absolutnie sprawy, bo nie może sobie zdawać, dlaczego się bawi; to jeden przykład natury ogólnej. Drugim przykładem są potrzeby, streszczające się w dążności dziecka do ruchu: dziecko biega, krzyczy, hałasuje na lekcjach, rusza się, kręci... i wcale nie wie, poco to robi.

To samo można powiedzieć o innych czynnościach, które dzieci chętnie, często z wielkim zapałem, wykonywują, a wcale nie wiedzą, na co to jest im potrzebne, np. jedzie wojsko, dzieci momentalnie porzucają zajęcia szkolne i biegają do okna, by przyglądać się żołnierzom; przyleci do okna wróbelek lub jaki inny ptak, dzieci zostawią pracę i będą się przyglądały; dzieci usłyszą warczący samolot, a zaraz rzucą nawet ciekawą robotę i będą się przysłuchiwały i patrzały na to „latające cudo". I moglibyśmy snuć z obserwacji bardzo dużo takich przykładów, które mówią nam o ciekawości dziecięcej, będącej także nieświadomą potrzebą dziecka. Nauczanie łączne bierze te nieświadome potrzeby dziecka stale pod uwagę.

W tych nieświadomych potrzebach dziecięcych przejawia się dynamika ich natury wraz ze swojemi właściwościami: zmiennością, krótkotrwałością i różnorodnością łożysk, któremi rozpływa się w różne kierunki pobudliwości.

Zadaniem więc pracy wychowawczo-dydaktycznej jest organizowanie tej dynamiki natury dziecka (energji) i skierowywanie w jedno łożysko, które ma płynąć jako stały, jednolity i trwały prąd energji psychofizycznej ku określonym celom, które stopniowo mają stawać się celami dorastającego dziecka, czyli inaczej mówiąc: jego świadomą potrzebą. Ta transmisja

nieświadomych potrzeb dziecka w jego świadome potrzeby jest z jednej strony mechanizmem psychologicznym przechodzenia potrzeb dziecięcych w potrzeby społeczne, a z drugiej — istotą racjonalnego oddziaływania wychowawczo-dydaktycznego. O takie oddziaływanie chodzi właśnie nauczaniu łącznemu.

Co jest teraz treścią świadomych potrzeb dziecka? Odpowiemy najogólniej, że są jego cele, ku którym z całą świadomością i wysiłkiem zmierza, czyli wie, poco to a to robi; przykładem tego może być organizowanie przedstawienia. Podobnych momentów, mówiących nam o świadomych celach dziecka, z przykładu możnaby przytoczyć dość dużo. Cele dziecięce w dobrze zorganizowanej pracy (a nauczanie łączne je przecież umożliwia) winny pokrywać się z celami nauczyciela w określonym temacie i czasie jego opracowania, a więc z celami społecznemi, które nauczyciel ma zaszczyt reprezentować wobec dzieci i prowadzić je, a właściwie pomagać im iść ku ich osiąganiu.

Cóż jest istotą tego osiągania celów? Jest stopniowe przechodzenie od czynności nieświadomych, niezorganizowanych, bezcelowych — do pracy zorganizowanej, a więc świadomej, celowej, do pracy, która pozwoli uczestniczyć w przyszłości dzieciom całą pełnią bogatych i pięknych zdobyczy kultury narodowej i ogólnoludzkiej, oraz w życiu twórczem społeczeństwa i państwa. Inaczej mówiąc, jest to stopniowe przechodzenie dziecka od zabawy do pracy w ścisłem i pełnem rozumieniu tych pojęć, czyli, jeżeli istotą zabawy jest realizowanie się zasady, przyjemności (*Lustprinzip*), a istotą pracy jest realizowanie się zasady rzeczywistości (*Realitätsprinzip*), to istotą rośnięcia dziecka jest stopniowe wyzbywanie się „zasady przyjemności“ na rzecz „zasady rzeczywistości“.

Droga więc od dziecięctwa i jego potrzeb do człowieka dojrzałego i potrzeb społecznych w pracy wychowawczej jest długa i mozolna, jeżeli ma być właściwą psychologicznie i społecznie. Tak też i nauczanie łączne, aczkolwiek (jak widzimy z krótkiego powyższego omówienia) jest systemem najwłaściwszym, jako opartym na współczesnych podstawach nauk pedagogiczno-społecznych, należy do bardzo trudnych.

Nauczyciel w tej pracy ma bardzo dużo trudności. Przedewszystkiem umiejętność postrzegania i chwytania reakcyj dziecię-

cych na poszczególne podniety w pracy i zajęciach szkolnych na każdej godzinie, w każdym dniu i wogóle w ciągu całego wychowania i nauczania, oraz wyzyskiwanie ich dla celów wartościowych pedagogicznie, jest sprawą, wymagającą od nauczyciela dobrego przygotowania teoretycznego i praktycznego, jak i uzdolnień pedagogicznych, wspartych poważnym wysiłkiem. Jasne jest, że tego rodzaju praca, chociaż bardzo wyczerpuje nauczyciela, gdy jest umiejętnie organizowana, to jednak podnosi go i daje mu dużo radości, tej radości, która towarzyszy wszystkim wysiłkom twórczym i ludziom, biorącym w nich udział.

Jeżeli teraz nauczycielowi nie wystarczy sił na pokonanie trudności, albo jeżeli je będzie pokonywał nie „całościowo", lecz „fragmentarycznie", praca jego będzie pozbawiona wielu wartościowych walorów. Może nawet łatwo stać się szablonową „szarpaniną", bez głębszego znaczenia, w której nietrudno jest o błędy wychowawczo - dydaktyczne.

Łatwo też można popełnić szereg niedociągnięć i błędów metodycznych, które wpłyną ujemnie na wyniki nauczania, zwłaszcza w technicznem opanowaniu np. sztuki czytania, pisania, rachowania itp. Wiemy, że czytanie, pisanie, rachowanie, jak i inne przedmioty wymagają wiele mozolnych ćwiczeń; bez nich niepodobieństwem jest, aby dzieci mogły osiągnąć odpowiedni poziom w tych naukach (umiejętnościach). Żadne ćwiczenie nie należy do pracy interesującej dla dziecka i łatwej do organizowania przez nauczyciela wogóle, a w nauczaniu łącznem w szczególności; a to dlatego, że poprostu odwodzi dzieci i nauczyciela od normalnego toku postępowania, jakiem jest omawianie i rozwijanie wynikających i wiążących się w całość zagadnień.

Stąd też, jeżeli nauczyciel nie panuje dobrze nad systemem przyjętej pracy i jeżeli niedostatecznie przetrawi metodykę poszczególnych przedmiotów jak i sam materjał nauczania, to łatwo może za mało poświęcić czasu na ćwiczenia i wskutek tego dzieci nie opanują w wymaganym stopniu potrzebnych umiejętności i nie zdobędą koniecznych sprawności. Brak ich natomiast wpływa na obniżenie poziomu nauczania i nie przygotowuje dostatecznie dzieci do pracy w następnych latach.

Gdy chodzi o rachunki, to tu występuje specjalna trudność, polegająca na tem, że w wielu zagadnieniach ważnych dla na-

uczania i wychowania brak jest momentów rachunkowych, lub też występują one w niedostatecznej ilości, których pomijać nie można.

Poza temi trudnościami łączenie poszczególnych przedmiotów może odbywać się w sposób sztuczny i mechaniczny, co również jest zaprzeczeniem nauczania łącznego i prowadzi do niepożądanych skutków w kształceniu i wychowaniu.

Biorąc pod uwagę te wszystkie trudności, trzeba pamiętać, aby:
1) wybierać odpowiedni materjał z najbliższego otoczenia w szkole i poza szkołą do nauczania i wychowania;
2) organizacja pracy miała swoje racjonalne podłoże psychologiczno-społeczne;
3) nie grzeszyła przeciw wymaganiom zasad dydaktyki i metodyki;
4) nie tworzyła szablonu i skostnienia;
5) nie bagatelizowała ćwiczeń w poszczególnych przedmiotach;
6) nie obniżała sprawności i umiejętności potrzebnych w dalszej nauce i w życiu.

Reasumując te uwagi, trzeba powiedzieć, że najistotniejszem zadaniem nauczania łącznego jest dążenie do osiągania możliwie wszechstronnych i pełnych wyników w nauczaniu i wychowaniu. Nauczanie łączne bynajmniej nie ma się przyczynić do obniżenia poziomu w sprawnościach i umiejętnościach uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów. Podany przykład jest jedną z prób, idących w tym kierunku.

Augustów (woj. białostockie). Józef Witek.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Sienkiewicz jako wychowawca. (Nr. 20/1933.)

Niesposób, czytając artykuł kol. J. Zaleskiego, przejść nad nim do porządku dziennego. Toczy się przecież na łamach czasopism naukowych, perjodyków literacko-społecznych, a nawet prasy codziennej zacięta walka na temat najpoczytniejszego utworu Sienkiewicza *Trylogji*. Ogółowi dyskutujących nie chodzi tu o tak dziś modne „odbronzowanie” postaci Sienkiewicza, lecz o rewizję uświęconego tradycją 50 lat stosunku do *Trylogji*, a zwłaszcza do pierwszej jej części *Ogniem i mieczem*.

Dyskusję tę poprzedziło ukazanie się szeregu prac naukowych, traktujących o czasach i osobach, objętych akcją *Trylogji*. Ogłosił bowiem Wł. Tomkiewicz w *Rozpr. Hist. Tow. Nauk.* Warsz. T. 12/33 pracę na temat *Jeremi Wiśniowiecki*, ukazała się *Obrona Zbaraża* ks. L. Fąsia (Kraków 1932) oraz tegoż autora *Bitwa pod Zborowem w r. 1649 (Kwart. Historycz.* 1932).

Prace te, jak również Szujskiego *Dzieje Polski*, t. III wykazały, „że gdziekolwiek Sienkiewicz włączył w swą fabułę powieściową osoby historyczne, znane i stwierdzone źródłami, wszędzie i zawsze sformował je w *Ogniem i mieczem* wręcz odwrotnie, niż się one przedstawiały w rzeczywistości, w rzeczywistości, którą nam ukazują naprawdę stwierdzone czy opublikowane potem materjały i dane historyczne." *)

Powołując się na wyżej cytowane źródła, autor artykułu, sam wybitny znawca dziejów Polski tego okresu — wykazuje na licznych przykładach, jak przesadnie, często wręcz fałszywie Sienkiewicz przedstawił zarówno historycznie stwierdzone osoby, np. Skrzetuskiego, Krzywonosa, Ketlinga, a przedewszystkiem ks. Jeremiego, jak również sytuacje. Jeremiego tak charakteryzuje „Nie szedł nigdy przez Ukrainę okrzyk przerażenia serc kozaczych „Jarema idzie", natomiast musiał iść przez serce każdego ówczesnego myślącego i wartościowego Polaka lęk grozy i rozpaczy, że banita, podstępny rabuś, okrutnik, knujący, jak większość magnatów, zdrady na prawo i lewo, uciekający raz za razem przed wrogiem z pohańbieniem najbardziej zasadniczych obowiązków żołnierza i wodza, kniaź Jarema mógł się porywać na króla, chciał go mordować i wyrzynać senatorów z zemsty za zdemaskowanie go jako oszusta procesowego". Tak się przedstawia historyczna osoba księcia Jeremiego w ujęciu Górki. Jakże niepodobna jest sylwetka jego do wyidealizowanej przez Sienkiewicza postaci! Na podstawie oczywiście lektury *Trylogji* kol. Zaleski mógł pisać o nim jako o wzorowym obywatelu „Albo bohaterska wprost ofiara o dobro ojczyzny troszczącego się obywatela księcia Jeremiego, który poddaje się woli regimentarzy, choć czuje całą tragedję swojego czynu".

Niewątpliwie ma rację kol. Zaleski, nazywając Sienkiewicza jednym z wielkich „duchów — przodowników i wychowawców narodu, którzy mu w smutnych dniach niewoli hetmanili i wlewali w niego „nowe ducha siły". Niewątpliwie Sienkiewicz poprzez *Trylogję* krzepił słabnące serca przedwojennej Polski skuteczniej niż Mickiewicz, Słowacki a nawet Wyspiański, działał przecież w większem kole zasięgu. Słusznie twierdzi dlatego m. zd. Górka: „Sądzę więc, że nikogo nie trzeba przekonywać, nikomu nie trzeba udowadniać tego niesamowitego, a tak dodatniego wpływu, jakie opisy sienkiewiczowskie w *Ogniem i mieczem* miały na duszę przedwojennego pokolenia Polaków". Dlaczego więc dziś część społeczeństwa inaczej ustosunkowuje się do tej lektury, domagając się nawet usunięcia przedewszystkiem *Ogniem i mieczem* z pośród środków formowania duszy obecnej i przyszłej młodzieży polskiej? Wyrazicielem opinji tej części społeczeństwa jest z pewnością O. Górka, pisząc: „W całem jednak zrozumieniu dla tego momentu, dziś właśnie już czas powiedzieć, że ze stanowiska formowania odczuwań narodowo-historycznych obecnej i przyszłej duszy polskiej — *Ogniem i mieczem* tym dla nas obrazem być nie powinno".

Twierdzenie to uzasadnia następująco: *Ogniem i mieczem* spełniać nie

*) Por. O. Górka: „*Ogniem i mieczem* a rzeczywistość historyczna" — *Pion*, Nr. 3, str. 6—7 oraz dalsze jego publikacje w Nr. 9 i 12|13 i 1|34.

może roli drogowskazu dla młodzieży, ponieważ znajdzie w utworze tym dużo fałszywych z gruntu, często dowolnie, przeinaczonych charakterystyk osób, faktów oraz sytuacyj, wskutek czego młodociany czytelnik, nie orjentujący się dostatecznie w stosunkach ówczesnych, uważa za prawdę to, co autor przedstawił dowolnie inaczej. Kierownikom czytelnictwa zaś niejednokrotnie przypadnie w udziale nieprzyjemna bardzo rola demaskowania fałszów historycznych i prostowania tego, co autor zresztą zgoła nieświadomie w innem przedstawił świetle. Z tego też powodu domaga się, by lekturę obowiązkową Sienkiewicza w szkole ograniczono do czytania jedynie szeregu nowel, nie zaś *Trylogji* ani w całości, ani w urywkach, tem bardziej, że literatura współczesna znacznie większe przedstawia skarby, jeżeli chodzi o wywieranie wpływu na kształtowanie się umysłu i duszy przyszłych pełnowartościowych obywateli.

Tyle uwag O. Górki oraz tych, którzy odrazu krytycznie ustosunkowali się do *Trylogji*, krytycznie w sensie pominięcia jej w spisie obowiązkowej lektury szkolnej dla młodzieży.

Z drugiej strony dowodzi się znów, że „można młodzieży wyrwać z rąk w szkole powieść Sienkiewicza, można podeptać ją w opinji młodzieży w szkole, ale w domu będzie powieść rozsiewała czar i tym czarem, nie prawdą historyczną, będzie emocjonowała“*). Ma autor dużo racji, pisząc, że *Trylogja* będzie zawsze emocjonowała. Wiemy przecież z własnego doświadczenia, że młodzież najchętniej czyta tę właśnie powieść. Wykazały to również różne ankiety, przeprowadzane na terenie nietylko szkół powszechnych**). Zdawać sobie jednak sprawę musimy i z tego, że *Trylogja* poczęści dlatego właśnie cieszy się tak dużą poczytnością, gdyż poza nią bibljoteka szkolna często nie zawiera żadnych innych arcydzieł naszej literatury współczesnej. Zaopatrzmy ją w przystępniejsze dzieła Żeromskiego, Reymonta, Sieroszewskiego i innych i otoczmy je tą samą pieczołowitością, jaką zawsze i wszędzie otaczaliśmy — nietylko szkoła, ale i dom rodzicielski — *Trylogję*, a przekonamy się, że i ich poczytność wzrośnie niebawem.

Jeżeli więc chodzi jedynie o budzenie zamiłowania do czytania celniejszych naszych autorów, *Trylogja* w usiłowaniach tych odgrywać będzie zawsze pierwszorzędną rolę.

Jeżeli jednak chodzi o wykorzystywanie *Trylogji* na lekcjach historji, inaczej ustosunkować będziemy się musieli do niej. Jest bowiem rzeczą ponad wszelką wątpliwość stwierdzoną, że Sienkiewicz niebardzo liczył się z rzeczywistością historyczną, pisząc tę powieść. Młodzież musi krytycznie odnosić się do treści i nie brać za prawdę historyczną tego, co autor z różnych powodów zmienił dowolnie. Przedyskutować jedynie możnaby pytanie: „W jakim stopniu *Trylogję* — mimo braków ścisłości historycznej — wyzyskać można w wychowaniu społeczno-obywatelskiem?“ Mam wrażenie, że *Trylogja* i nadal spełniać może rolę drogowskazu dla młodzieży naszej. Zależy to

*) por St. Zetowski: „Na marginesie kampanji *o Ogniem i mieczem*“ — *Kurj. Lit.-Nauk.* nr. 1, oraz „Historyczność *Ogniem i mieczem*“ w nr. 2 tegoż dodatku.

**) J. Wuttkowa: „Czytelnictwo dzieci w świetle now. badań“ — *Polonista* nr. 5-6 1931 r.

oczywiście od tego, jak sami ustosunkowujemy się do tego zagadnienia, oraz od tego, w jaki sposób przystąpimy do wykorzystania w powieści zawartego materjału poznawczego oraz wychowawczego. Mimo więc zmienionych warunków bytowania narodu, Sienkiewicza nadal uważać należy za wielkiego wychowawcę obecnego młodego pokolenia, przygotowującego się do spełniania za lat kilka swoich szczytnych obowiązków obywatelskich. Oczywiście Sienkiewicz mimo wszystko nie może być jedynym duchowym przodownikiem młodzieży, wyłącznie wpływającym na kształtowanie się jej światopoglądu.

Z tego właśnie powodu bacznie śledzić winniśmy toczącą się obecnie dyskusję. Z jednej bowiem strony przyczyni się ona do zrewidowania naszego stosunku do Sienkiewicza oraz jego utworów, z drugiej dostarczy nam kryterjów doboru odpowiedniej dla młodzieży lektury obowiązkowej. Program języka polskiego — jak przecież wiadomo — wymienia zwykle kilka utworów różnych autorów, pozostawiając do uznania nauczyciela wybór innych.

Dobrze się więc stało, że na łamach *Przyjaciela Szkoły* ukazał się artykuł kol. Zaleskiego w czasie, kiedy dyskusja na temat *Trylogji* rozpętała się na dobre. Nauczycielstwo obojętnie przypatrywać się jej nie może, gdyż — kierując czytelnictwem młodzieży oraz dobierając utwory do lektury obowiązkowej — najlepiej właściwie orjentuje się w zagadnieniach wychowawczych, związanych z czytelnictwem młodzieży, jak również w stopniu przydatności poszczególnych utworów, jako środka pomocniczego do osiągnięcia celu wychowawczego, wyznaczonego współczesnej szkole.

Poznań. Józef Menzel.

WYCINKI.

Spór o Sienkiewicza z punktu widzenia psychologji.

O ile mi wiadomo w dotychczasowej dyskusji, dotyczącej lektury powieści Sienkiewicza w szkole, nie uwzględniono w silniejszej mierze psychologicznego punktu widzenia, który mi się wydaje właśnie decydującym w tej sprawie.

Dzieła Sienkiewicza były między innemi przedmiotem ankiety na temat „ulubionej książki“. Ankiety takie przeprowadzono wśród młodzieży szkół powszechnych i szkół średnich (prof. Stefan Baley). Wyniki tych badań pozwalają z całą pewnością stwierdzić, że dzieła Sienkiewicza są przez starsze dzieci i młodzież częściej i chętniej czytane niż inne książki. Ulubioną książką najniższych klas gimnazjalnych i wyższych klas szkół powszechnych jest, wedle wyniku tych ankiet, *W pustyni i w puszczy*, a młodzież najwyższych klas szkoły powszechnej i najniższych klas gimnazjum wymienia najczęściej poszczególne z dzieł, składających się na *Trylogję*, jako ulubioną lekturę. Licząc się z względną wartością naukową wszelkich ankiet, nie można jednak tych wyników

uważać za przypadkowe, bo rezultaty są zbyt wyraźne i jednoznaczne. Faktu, że *Trylogja* jest ulubioną lekturą dzieci i młodzieży w wieku od mniej więcej 11 do 14 lat, nie zmienia krytyczna refleksja niektórych odłamów starszej młodzieży gimnazjalnej, wyrażająca się czasami nawet w protestach przeciw lekturze Sienkiewicza w szkole.

Jeżeli przyjmiemy, że *Trylogja* jest istotnie lekturą ulubioną dzieci i młodzieży we wspomnianym powyżej wieku, to jest na pograniczu między t. zw. drugiem dzieciństwem a wiekiem młodzieńczym, to należy szukać psychologicznych przyczyn tego zjawiska. Otóż, zd. m., *Trylogja* jest klasycznym wzorem literatury heroicznej, a książki tego typu są, jak w psychologji ogólnie wiadomo, ulubioną lekturą młodzieży, stojącej u progu wieku dojrzewania.

Trylogja była pisana dla dorosłych; ale już w czasach, gdy się ukazała, rozczytywała się w niej młodzież dojrzewająca. W krótkim czasie *Trylogja* stała się lekturą dzieci i młodzieży i to nie dlatego, że ją wprowadzono do szkół, lecz wskutek naturalnych zainteresowań tego wieku dla treści, formy i rodzaju lektury, jaką właśnie jest *Trylogja*.

Trylogja jest rodzajem lektury bohaterskiej i to, wyraźnie trzeba to zaznaczyć, literatury naiwnej i pierwotniebohaterskiej. Charakterystyczną cechą takiej literatury jest naiwna idealizacja bohaterów. Bohaterstwo pierwotne jest bohaterstwem siły, męstwa i odwagi. Postacie bohaterskie *Trylogji* są bohaterami poniekąd jeszcze średniowiecznymi, odznaczają się siłą fizyczną, odwagą, umiejętnością władania oręża. Pod względem psychologicznym są to charaktery mało skomplikowane, proste, nieraz prostoduszne i przypominają tem wszelkich bohaterów „naiwnych" wielkich dzieł pierwotnej literatury epicznej, np. bohaterów *Iljady*. Terenem walk i zmagań się naiwnego bohatera nie jest świat idei. Bohater naiwny walczy z ludźmi a nie ze samym sobą, jak bohater nowoczesnego dramatu. Akcja zewnętrzna przeważa w tych naiwnych bohaterskich utworach nad przeżyciami i zdarzeniami wewnętrznemi. Życie bohatera jest przedstawione na tle niezwykłych przygód i fantastycznych zdarzeń, pozwalających uwydatnić jego tężyznę cielesną i bojową. Z cech psychicznych naiwny bohater posiada zwykle tylko kilka typowych, naogół zawsze tych samych „bohaterskich" właściwości, a mianowicie cechuje go przedewszystkiem odwaga, męstwo, nieustraszoność, prawdomówność i szlachetność. To są istotne cechy Achilla i Zygfryda i to są również charakterystyczne bohaterskie cnoty głównych postaci *Trylogji*. Poza tem naiwna literatura bohaterska stworzyła jeszcze drugi kardynalny typ heroiczny, a mianowicie typ, odznaczający się niezwykłemi zdolnościami umysłu i rozumu. Typ ten reprezentował

w antycznym eposie Ulisses; w germańskich rola ta przypadała różnym gnomom i półbogom; w nowoczesnej literaturze typ ten doznał swoistego odrodzenia w Sherlock Holmesie, a w *Trylogji* reprezentuje go Zagłoba. Bohaterowie tego typu górują nad swem otoczeniem sprytem, zaradnością, dowcipem, a niekiedy przebiegłością.

Naiwna lektura heroiczna jest ulubioną lekturą dzieci w pewnym okresie ich rozwoju, wtedy gdy jeszcze nie dorosły do rozumienia bohaterstwa właściwego, duchowego, moralnego, a gdy już instynkt mocy i „postawienia się", jak go niekiedy nazywają w psychologji, każe im szukać ideału własnej osobowości. Jest to okres t. zw. instynktu walki, okres zainteresowań sportem i własną tężyzną fizyczną, okres, w którym chłopcy zrzeszają się w gromady i walczące ze sobą hordy, okres wzmożonego poczucia siły fizycznej, okres pozbawiony jeszcze problematyki i komplikacji sentymentalizmu i walk wewnętrznych wieku dojrzewania.

Sienkiewicza można uważać za ostatniego wielkiego twórcę heroicznej literatury w Europie. Ale Sienkiewicz nie byłby mógł stworzyć takich archaicznie naiwnych, a właśnie dzięki prostocie swej epicznie potężnych utworów, gdyby się nie był urodził w Polsce za czasów, w których staroszlacheckie naiwno-bohaterskie tradycje żyły jeszcze w całej pełni. Można nie bez słuszności uważać naszą dawną szlachecką kulturę za coś przestarzałego, co się jedynie dzięki naszemu zacofaniu mogło utrzymać w szybko się demokratyzującej Europie XIX wieku. Wadą tej kultury jest właśnie brak postępu i zatrzymanie się na pewnym naiwnym szczeblu cywilizacji, prawie że feudalnej, niezgodnej z nowoczesnym postępem ludzkiego umysłu. Ale z punktu widzenia estetycznego kultura taka posiadała i posiada niezaprzeczony, swoisty, „heroiczny" urok.

W rozwoju swym każde dziecko przechodzi przez szczeble, które ludzkość historycznie w swoim czasie przebyła, na każdym z tych szczebli krócej lub dłużej się zatrzymuje. Taki sposób dojrzewania jest właściwy i konieczny. Umysł ludzki musi w każdej jednostce przechodzić przez różne szczeble „naiwności", zanim dojdzie do dojrzałości, jaka cechuje naszą kulturę obecną, niepozbawioną również swoistej naiwności. Pierwotny heroizm jest właśnie takim szczeblem ewolucyjnym.

Dzieła Sienkiewicza częściowo stały się lekturą dla dzieci i młodzieży. Ten los spotkał, zdaniem mojem, właśnie jego najlepsze dzieła. To samo stało się z wielu dziełami literatury i to również nie z najgorszemi. Pierwotne mity i tradycje uświęcone, opowieści dawnych ludów stały się bajkami dla dzieci. Historja o Guliwerze była pierwotnie satyrą polityczną. Zanim Robinson stał się książką ulubioną 9—10-letnich, był książką, emocjonującą

całą generację dorosłych. Gdy Waltera Skotta przestali czytać dorośli, czytała go zawsze jeszcze młodzież. *Trylogja* jest lekturą dla młodzieży, najlepszego rodzaju, chociażby dlatego, że jest tak idealnie dostosowana do jej psychiki.

Nikomu, zdaje się, nie przyszło na myśl walczyć z lekturą *Iljady* i *Odyssei* w szkole. Są coprawda ludzie, którzyby chcieli zabronić dzieciom czytania bajek, jako że bajki są nieprawdziwe i mowa w nich o czarownikach i wróżkach, które przecież nie istnieją. Zapomina się przytem, że małe dzieci nie mogą patrzeć na rzeczywistość przyrodniczo i fizykalnie jak dorośli, lecz że mogą ją rozumieć tylko w kategorjach magicznych i animistycznych, jak ludzie prymitywni. Nie można zrobić z dzieci dorosłych, żądając od nich niedziecięcego rozumowania. Nie można pozbawić starszych dzieci naiwnie heroicznych skłonności. Jak trafnie mówi Claparède, znany psycholog genewski, nie zrobimy z kijanki dorosłej żaby, nie przyśpieszymy jej rozwoju, obcinając jej ogon.

Usunięcie Sienkiewicza ze szkoły wydaje mi się podobne do takiej operacji. Gdy Sienkiewicz przestanie być lekturą szkolną, wtedy tem gorliwiej będzie go młodzież czytała w domu, chyba, że się go postawi na indeks i będzie karało dzieci czytające Sienkiewicza. Przyznaję, że lektura *Trylogji* umacnia dzieci w naiwnych heroicznych ambicjach, że daje nieprawdziwy, jednostronny, klasowy, prawie że legendarny pogląd na rzeczywistość społeczną, że nie uczy trzeźwej prawdy o tem co jest i być powinno. Ale przecież literatura polska obfituje w dzieła, które dojrzewający umysł mogą stopniowo wprowadzić w tę rzeczywistość. Młodzież starszych klas gimnazjalnych w ankiecie wyraźnie wypowiada się za Żeromskim i Prusem a nie za Sienkiewiczem.

Jestem zdania, że wartość *Trylogji* polega właśnie na tem że jest heroicznym eposem. Gdyby *Trylogja* nie idealizowała bohaterów powieści w tak prosty, poniekąd naiwny sposób przestałaby być utworem heroiczno-epicznym, nie byłaby tem czem jest: ostatniem, wspaniałem, bohaterskiem dziełem literackiem kultury europejskiej. Bohaterzy są zawsze idealizowanemi postaciami. W świetle krytyki historycznej tracą zwykle na wielkości. Poddani wnikliwej analizie psychologicznej stają się istotami zbyt nierównemi, słabemi, o arcyludzkich skłonnościach aby zadowolić pierwotny, naiwny ideał bohaterstwa. Dzieła przesiąknięte psychologją przestają być już literaturą epiczną i heroiczną. Epos nie jest powieścią historyczną.

(Gazeta Polska.) Stefan Szuman

26 stycznia 1934 a 3 maja 1791.

Dla upamiętnienia historycznego dnia, w którym Sejm Rzeczypospolitej uchwalił nową Konstytucję, która przecież ma doniosłe znaczenie wychowawcze dla całego społeczeństwa, podajemy poniżej w przedruku cenne uwagi prof. Un. Pozn. p. A. M. Skałkowskiego, oświetlające analogje, jakie zachodzą między sposobami uchwalenia Konstytucyj: tej z 3 maja i nowej z 26 stycznia, oraz różnice w trybie postępowania. Red.

Historykowi, gdy czyta doniesienia o przebiegu sesji sejmowej z 26 I 1934, nasuwa się porównanie z przeprowadzeniem konstytucji 3-go maja. Uderza podobieństwo. Obecnie, jak ongiś, dużą rolę odegrał moment zaskoczenia opozycji. Jednakże są i bardzo znaczne różnice w trybie postępowania — i to całkowicie na korzyść doby naszej.

Zestawmy tylko to, co nam gazety przynoszą o teraźniejszych wypadkach stołecznych, z kroniką parlamentarną z przed lat 143. A zajmijmy się stroną formalną jedynie, bo wniknąć w istotę rzeczy jest niepodobieństwem jeszcze. Wszak nawet geneza Ustawy z r. 1791 nie mogła być dostatecznie wyjaśniona. I nie należy się temu nazbyt dziwić wobec konspiracyjności poprzedzających narad. Nie ulega dla nas wątpliwości, że król i Ignacy Potocki przeważnie wpłynęli na jej osnowę. Lecz już udział Kołłątaja czy Małachowskiego różnie przez różnych jest pojmowany. A już tylko domyślamy się naprzykład „siedmiu wiernych“, którzy kierowali spiskiem..

Dopiero w przededniu „zamachu majowego“ na zebraniu w pałacu Radziwiłłowskim odsłonięto karty. Odczytano projekt konstytucji i zbierano podpisy na jej „asekurację“. Reszta działa się już na oczach publiczności. Mamy też dokładne relacje o sesji 3 maja, odpowiadające mniej więcej dzisiejszym stenogramom. Z nich właśnie się okazuje, jak (w przeciwieństwie do tego, co słyszymy o obecnych zdarzeniach sejmowych) trudno było wówczas zachować bezwzględnie „wszystkie formy prawne“.

Nie przestrzegano ich, albo raczej tylko pozornie w stosunku do opozycji. To można śledzić w ciągu całego posiedzenia historycznego i stwierdzić należy, że nikt nie żywi sympatji dla obrońców polskiego nierządu, wysługujących się nadomiar Moskwie. Marszałek Małachowski pozwalał mówić oponentom, ale nie oglądał się zupełnie na regulamin i nie dopuścił do głosowania, obawiając się, że w tajnem głosowaniu mogłoby

zabraknąć większości reformatorom. Wszystkich posłów na sali nie było ani dwustu, bo się jeszcze nie zjechali, a gawiedzi (t. zw. „arbitrów“) wyżej tysiąca. Ci porozdzielali i poobstawiali oponentów i wraz z galerją wytwarzali nastrój za konstytucją. Pełno kręciło się żołnierzy w zamku, a na jego tarasach zatoczono nawet armaty. Na ulicach przyległych wojsko wyciągnęło szpalery i zgromadził się tłum mieszczaństwa.

Pod tym naciskiem kruszyła się opozycja, czując swą niemoc fizyczną. Małachowski chwycił się rewolucyjnych środków, uważając, że wymagają ich wyjątkowe okoliczności. Król się wahał, ale dał się unieść zapałowi, a dni następnych swoją sztuką dyplomatyczną potrafił wielu skłonić do zaniechania protestacyj.

Zaniesiono ich kilkadziesiąt do grodu warszawskiego i innych. Nie było to przecież groźnem. Leżało raczej w naturze pokolenia, które przecież doniedawna tak chlubiło się swą tradycją nierządu. Przegrawszy batalję konstytucyjną, obrońcy dawnego ustroju ustąpili z sejmu tak, że odtąd stronnictwo patrjotyczne mogło (bez straty czasu na polemikę z gadulstwem oponentów) pracować nad rozwinięciem konstytucji w ramach ustawy z 3 maja.

I nie było trudno zahamować wichrzenia w kraju i pozyskać opinję dla nowego ustroju. Niebezpieczeństwo miało przyjść od zewnątrz. Targowica zrodziła się w Petersburgu.

I jeśli nie mamy uznania dla ludzi sejmu czteroletniego, to nie z powodu niedoskonałości ich dzieła konstytucyjnego, a już żadną miarą dlatego, iż nie pilnowali legalności jego przeprowadzenia, tylko ponieważ nie umieli go obronić. Praca ich ustawodawcza wydaje się nam czczą, gdyż nie oparli jej na mocy własnego państwa, tylko na kombinacjach politycznych. Konfederacja targowicka byłaby bezsilna, gdyby armja sejmu czteroletniego dorastała do zadania obrony granic.

Dyskusję konstytucyjną w dniu 3 maja 1791 roku poprzedziło odczytanie depesz od naszych poselstw zagranicznych z doniesieniem o niebezpieczeństwach zagrażających Rzplitej. Chciano tym sposobem przekonać opornych o nagłej potrzebie naprawy ustroju.

Do rozpraw z 26 stycznia 1934 wstępem był raport o stanie pogotowia wojennego narodu. Pięciu pokoleń niedolą pouczeni, może nie będziemy powtarzać błędów i grzechów przeszłości.

(Dziennik Poznański.) Dr. A. M. Skałkowski.

WNIKANIE W TREŚĆ CZYTANEK
NA ZASADZIE „UCZENIA SIĘ POD KIERUNKIEM".*)

Dziewczynki oddziału V otrzymały polecenie rozczytania się w swojej książce polskiej Tynca i Gołąbka (r. szk. 1932/33), celem dokonania wyboru czytanek, któreby pragnęły opracowywać w szkole.

Spisy podanych czytanek świadczyły, że strona emocjonalna absorbuje je najwięcej, stąd przypadkowa jednolitość zainteresowania lekturą tak, że we wszystkich spisach powtarzała się „Hanusina wigilja" Edmunda Zechentera. Głosowaniem niejako oświadczyły się dziewczynki za tą czytanką, zyskując chętną moją aprobatę ze względu na walory opowiadania i aktualność tematu w okresie przedświątecznym.

E. Zechenter: „Hanusina wigilja".

(Krótka treść.)

Kuba Buczak rznął w stodółce sieczkę dla krowiny na „godnie święta". Przybiegł do niego mały Franek i prosił ojca, by poszedł ubierać choinkę. W czasie przystrajania „sadku" wsunęła się do izby mała Hanusia ze sąsiedztwa, będąca na łasce nieżyczliwych Grochalów. Buczakowa zaraz podała przemarzniętej Hanusi chleb z olejem, a Buczak wskazał przeznaczone dla niej trzy jabłka na choince.

Na to wbiegła Grochalowa, nacierając na Hanusię, by poszła przeprosić gospodarza, a z wymówkami do Buczaków, że wysługują się Hanusią. Uraziła też ich ubóstwo, natrząsając się z ich „dwóch stajonków grontu" i jednej krowiny.

Buczak nie dopuścił do kłótni w dzień świętej wigilji i wyprosił Grochalową. Gdy z blaskiem pierwszej gwiazdy zasiadali do świętej wieczerzy, kazał Hanusi usiąść razem z dziećmi przy stole i powiedział wzruszonej sierocie, że już do tamtych nie wróci. „Niema haw nijakiego gospodarza i gospodyni, ino jest ojciec i matka. To se zapamiętaj przy dzisiejszej świętej wigilji".

Dzieci, przystępując do pracy w szkole nad „Hanusiną wigilją", zaznajomione już były z treścią czytanki przez lekturę domową. Na lekcji otrzymały wskazówki, jak śledzić istotę treści. Pracę rozdzieliłam na trzy części i wypisałam na tablicy dyspozycję do niej. Dziewczynki wykonały ją w szkole, mniej poradne wykańczały każdą z tych części jeszcze w domu.

*) W myśl nowych programów, ograniczających stereotypowe czytanie stataryczne.

Część I.

1. Czas. (Pora roku, dnia.)
2. Miejsce. (Ile razy się zmienia? Opis miejsc.)
3. Osoby.
4. Zajęcia.
5. Goście w domu Buczaków.
6. Wieczerza.

Część II.

1. Stopień zamożności Buczaków i Grochalów.
2. Wyznaczyć na marginesie książki znakami + cząstki, mówiące o litości Buczaków dla sieroty.
3. Wyznaczyć na marginesie książki znakami — cząstki, wskazujące na zawiść Grochalów do dziecka.

Część III.

1. Cechy poszczególnych osób. (Franek, Buczakowa, Hanusia, Grochalowa, Buczak.)
2. Święta wigilja świętem serc.
3. Język.

Wypracowania dzieci na powyższe tematy były ustne lub piśmienne, zależnie od materjału.

I część.

1. Zima, 24 grudnia, dzień wigilijny, wieczorem.
2. a) Stodółka. b) Izba.

Boisko | Zastronie

a) Plan stodółki:

Uzasadnienie racjonalności planu budowy: dwie bramy naprzeciw siebie na wjazd i wyjazd.

b) Izba, stół nakryty płachtą, ogień pod blachą. Ducka (kosz) z ziemniakami. Choinka u pułapu.

3. Osoby: Buczak, Franek, Buczakowa, Kasia, Jaś, Hanusia, Grochalowa.
4. Zajęcia.

Kuba Buczak w stodółce o jednem zastroniu rznął na skrzynce sieczkę owsianą dla krowiny na godne święta.

Franek oderwał ojca od roboty i nakłonił do przystrajania choinki. Po odejściu Grochalowej Buczak wyszedł zobaczyć, czy nie zeszła gwiazda i dał znak do wieczerzy.

Magda nastawiła groch i kapustę i brała się do robienia klusek. Podała Hanusi chleb z olejem.

Kasia gospodarzyła w ducce z ziemniakami.

Jaś spał w kolebce.

Ośmioletnia Hanusia, sierota, chowająca się u Grochalów, wśliznęła się cichutko do izby i stanęła obok dzieci, przypatrując się przystrajaniu choinki.

Grochalowa wpadła po Hanusię z wymówkami do Buczaków, skłonna do wywołania kłótni.

II część.

1. Stopień zamożności Buczaków i Grochalów.

A) Kuba Buczak, ubogi gospodarz, zarobnik. Majątkiem jego: chałupa, stodółka, 1 morga pola, krowina. W braku sieczkarni rznie na skrzynce kosą. Przy młocce zarobił 18 szóstek, które baba schowała, bo na świąteczne wydatki miała jeszcze „cosi" grosza w chałupie. Mimo zimy matka i Franek chodzą boso. Brak im obuwia albo oszczędzają. Jedzą skromnie; na wigilję mają: groch, kapustę, kluski, 2 śledzie i suszone śliwki, przeważnie produkty własnego gospodarstwa.

Na choince: jabłka, orzechy i papierowy łańcuch.

Pytania: Dlaczego tak mało wydali Buczakowie na święta? Czy mogli wydać więcej? Jakie przysłowia mieli w pamięci?

a) Pamiętaj rozchodzie, żyć z przychodem w zgodzie.
b) Wedle stawu grobla.
c) Tak krawiec kraje, jak materji staje.
d) Je się poto, żeby żyć, a nie żyje się poto, żeby jeść.

Polecenia. Obliczcie w przybliżeniu (w domu) koszta wieczerzy Buczaków, a koszta wieczerzy swojej. Obliczcie koszt choinki swojej a Buczaków.

Uczenica N.: „My nie sprawiamy świąt, nie zapraszamy gości, tylko wyjeżdżamy w góry na narty."

Oblicz koszt wyjazdu w góry.

B) Grochalowie posiadali 4 morgi pola.

2. 3. Cząstki, mówiące o litości Buczaków dla sieroty, wyznaczyły uczenice na marginesie książki znakami +, a zawiści Grochalów znakami —.

III część.

Cechy osób.

W części głośnej lekcji stwierdziłyśmy wspólnie cechy poszczególnych osób, w części samodzielnego uczenia się pod kierunkiem dziewczynki miały każdą cechę oprzeć na faktycznym materjale, zaczerpniętym z treści, przyczem miały poczynić odpowiednie zapiski.

Franek ma zaufanie do ojca. Zwraca się z prośbą o ubranie sadku. Przymilny, uczepiwszy się ręki ojca, ładnie prosi: „Tatusiu mój złociutki, chodźcie do tego sadku!“...

Buczakowa jest pracowita. Spotykamy ją przy pracy. Oszczędna i gospodarna, tanią przygotowuje wieczerzę. Zarobek „chłopa“ chowa. Kochająca matka: z błyskiem macierzyńskiej miłości gładzi głowinę Franka i zachwyca się „prześcipnością swego raka“. Litościwa; pierwsze jej słowa na widok Hanusi, to pytanie: „Śniadałaś?“, a na przeczącą odpowiedź dziecka gości je, zapraszając: „Toli se pojedz, naści, a maczaj se chleb w oleju. Siednij haw wele pieca, to odtajesz“.

Hanusia, biedna sierotka bez ojca i matki na opiece nieżyczliwych ludzi. Bojaźliwa, od rana siedziała cięgiem za chlewkiem, gdy gospodarz „cisnęli na nią butem“. Skromna, cichutka, wszedłszy do Buczaków, stanęła niespostrzeżenie w izbie i przypatrywały się w milczeniu przystrajaniu sadku. Wdzięczna na dobre słowa i widok chleba, ucałowała serdecznie ręce życzliwych gospodarzy.

Grochalowa, to przykład ujemny w tej galerji typów. W oczach sąsiadów chce uchodzić za lepszą niż jest w istocie. Dziecko jej solą w oku od chwili, gdy nie było komu za nie płacić. Zniewala dziecko do przepraszania gospodarza, mimo że nie zawiniło i narzeka: „Żeby ja bez nią tyle kłopotu miała!“ Opryskliwie wymawia Buczakom: „Wam dziecko zakołysze, a do jadła, to do mnie przyjdzie!“ Podrażniona słowami prawdy, przedrzeźnia się z ich zamożności: „Cie, cie. A może i na przednowku tego chleba tak straśnie dużo! Nie widzieli! Co za bogactwa! Grontu 2 stajonki i krowina pożal się Boże!“ — kłótliwa.

Buczak, to bohater tego opowiadania. Pracowity, zastajemy go też przy pracy, wiemy o zapobiegliwości jego pomna-

żania środków do życia przez zarobkowanie. Religijny, chce uniknąć zniewagi dnia świętego przez cięższą pracę, którą odrobić można przed świętami; rznie sieczkę dla krowiny na święta we wigilję. Zachowuje tradycje. Jako ojciec rozumie potrzebę radości w życiu dzieci, ubiera im sadek. Ojcowskiem uczuciem ogrzać potrafi i cudze dziecko. „Widzisz Hanuś, te trzy czerwone jabłuszka na samym spodku to la ciebie. Uwazuj se dobrze, żeby ci ten huncfot Franek nie odebrał.“ Litościwem sercem broni przed atakami Grochalowej.

Spokojny, nie lubi zatargów, nie dopuszcza do kłótni z Grochalową. „U mnie dziś święta wilija, chcecie się swarzyć bez cały rok, to piekło róbcie u siebie, a stąd się wynoście!“

Święta wigilja świętem serc.

Ostatni przyczynek do wykazania cech Buczaka, a zarazem rys najwyższej wartości, to słowa, wypowiedziane do Hanusi przed świętą wieczerzą: „Siadaj Hanuś kole Franka, rozochoć się dzieucho, nie wzdychaj. Już do tamtych nie wrócisz. U nas ci zawdy było raźniej, to i będzie. Adyć tyś już kieby nasza“.

„O mój gospodarzu!“ chciała dziękować sierota. Lecz Kuba żachnął się: ,,Niema haw nijakiego gospodarza i gospodyni, ino jest ojciec i matka. To se pamiętaj przy dzisiejszej świętej wilji“.

Temi słowy wzniósł Kuba wielki pomnik miłości bliźniego w imię Tego, który dziś na świat przyszedł, by pokój i miłość wlać w serca ludzi. On czynem uczcił ideę tego święta miłości, czyniąc świętą wigilję ,,świętem serc“.

Aby wykazać miarę czynu Buczaka, poleciłam dziewczynkom wyszukać w czytance wiersz, pokrewny treścią ,,Hanusinej wigilji“, by na następnej lekcji porównać bohaterów obu utworów. Dziewczynki pokrewieństwo treści stwierdziły we wierszu Zofji Wojnarowskiej pt. ,,Podwórzowy grajek“.

Tu i tam bieda biedę wspiera. Zimową porą stróż kamieniczny przyjmuje zziębniętego grajka w swej ciupce pod schodami, aby mu ,,siły skrzepić na przedwiośnie“. Porównanie czynów uwydatniło plastycznie dużą miarę czynu Buczaka. Stróż doraźnej udzielił pomocy chłopczynie jednorazowem wsparciem jałmużną. Buczak przyjął dobrowolnie obowiązki ojca wobec cudzego dziecka, zobowiązując się tem samem do wyżywienia go i wychowania sercem, wydobywając je z atmosfery zawiści i złości.

Do rozstrzygnięcia kwestji gwary dopomogła wzmianka o 18 szóstkach, monecie, używanej pod zaborem austrjackim, i miara pół „stajonka", znana na zachodniem Podkarpaciu. — — — — — — — — — — — — — — —

Celem moim było wskazać dzieciom metodę pracy, pobudzić ich aktywność przez radość samodzielnego wykrywania prawd, usprawnić zdolności asymilowania walorów etycznych. Dzieciom ten rodzaj pracy podobał się; wciąż poszukiwały, poruszając się na znanym terenie treści, wciąż odkrywały jakieś nowe dziedziny życia psychicznego swoich bohaterów. Skojarzenia faktów z życiem osobistem nastawiało w kierunku obserwowania zjawisk społecznych i wytwarzania pewnego kryterjum. Samodzielne wnikanie w ideologję czynów otwierało szersze horyzonty działania ludzkiego. Wartości utworu wypływały na wierzch w postaci prawd, które, jako bezcenne klejnoty ukryte głęboko, oczekują odkrywcy, który, znalazłszy się w ich posiadaniu, czuje się bogaty.

Organizację pracy dyktowało samo założenie celu, stąd lekcje były naprzemian ciche i głośne, dzieci przygotowywały materjał do odpowiedzi ustnych, lub przedstawiały go piśmiennie.

Przy tym sposobie opracowywania treści ustępuje oschła, werbalistyczna reprodukcja. Dziecko, które z bohaterami pozostawało w bliskim kontakcie jakiś czas, wczuło się i wżyło we wszystkie sytuacje tak żywo, że gdy opowiada, myśli ich kategorjami jakby swemi własnemi, a fabułę odczuwa jakby własne przeżycia.

Przemyśl (woj. lwowskie). Ludwika Kiełtyczyna.

SZKOLNICTWO POLSKIE ZAGRANICĄ.

W porównaniu ze swobodą rozwoju kulturalnego, jaką cieszą się mniejszości narodowe w Polsce, wprost nie do wiary wydają się cyfry, obrazujące stan szkolnictwa polskiego zagranicą, nawet w państwach zaprzyjaźnionych. Komitet „Funduszu szkolnictwa polskiego zagranicą" — utworzonego w 25-lecie walki o szkołę polską w b. zaborze rosyjskim — wydał niedawno broszurkę, gdzie m. in. zgrupowano ostatnio zebrane liczbowe dane. Znajdujemy w niej następujące cyfry:

W Rumunji na 90 000 Polaków, z czego 12 000 młodzieży, zaledwie 2000 dzieci uczy się języka polskiego lub pobiera naukę

w prywatnych szkołach polskich. Władze rumuńskie nie zgadzają się ani na wprowadzenie nauki języka polskiego do tych szkół rumuńskich, do których uczęszcza młodzież polska, ani na zorganizowanie kursów języka polskiego. A nie dalej, jak 2 lata temu, zamknęły kilka prywatnych szkół polskich, przyczem rodzice otrzymali nakaz posyłania dzieci do szkół rumuńskich.

W Czechosłowacji warunki zmieniły się na lepsze: Macierz szkolna polska prowadzi 21 szkół, 52 ochronki i 5 burs. Razem w polskich szkołach publicznych i Macierzy kształci się przeszło 15 000 dzieci. Polaków mamy tam 180 000. Odczuwa się brak szkół w mniejszych skupieniach polskich i nadal prowadzone są starania, by państwo przejęło koszt utrzymania prywatnych szkół polskich.

We Francji na 700 000 Polaków, zaledwie 21 000 dzieci pobiera naukę w języku polskim, a 3 340 dzieci korzysta z ochronek.

W Rosji sowieckiej uczy się w szkołach polskich, na kursach i w instytutach przeszło 40 000 dzieci, ale — to są szkoły komunistyczne, obliczone na wynarodowienie, na zagładę polskiej kultury, wiary, obyczajów, myśli i uczuć, Niebezpieczeństwo jest tem większe, że ludność polska wyrywana jest z jej odwiecznych siedzib z pogranicza i przymusowo wysiedlana w odległe od Polski prowincje. Trzeba jeszcze dodać, że ów polski język w szkołach, książkach i pismach dla młodzieży staje się coraz potworniejszym żargonem.

Na Litwie mamy 20 000 dzieci w wieku szkolnym, z czego zaledwie 600 czyli 3 proc. uczęszcza do prywatnych szkół polskich początkowych, utrzymywanych przez polskie organizacje oświatowe. W r. 1926 mieliśmy 80 takich szkół, obecnie zostało ich zaledwie 13. Ze szkół publicznych ani jednej niema polskiej. Trzy szkoły średnie polskie cierpią na brak środków, pomocy szkolnych, urządzeń itp.

Na Łotwie na ok. 12 000 dzieci (70 000 Polaków) w szkole polskiej jest 5 000. Szkolnictwo prywatne polskie po ostatnich prześladowaniach rozbite. Metody podobne, jak na Litwie: zaliczanie dzieci do innych narodowości, odmowa pozwoleń na otwarcie szkoły polskiej itp.

W Niemczech 1 200 000 Polaków mieszka na Śląsku Opolskim, na Pograniczu i Pomorzu niemieckim, na Powiślu,

Warmji i Mazurach pruskich, oraz w Westfalji. Dzieci szkolnych polskich ok. 130 000, z tej liczby zaledwie 2 167 pobiera naukę w języku polskim, w szkołach polskich, których 66 utrzymują organizacje polskie a 25 jest publicznych. Z ochronek polskich korzysta i w szkole niemieckiej naukę języka polskiego pobiera zaledwie 4 932 dzieci. Razem 7 099 na 130 000, co stanowi 5 proc. Na każde 100 dzieci 95 podlega wynarodowieniu w szkole niemieckiej. Organizowanie i utrzymanie polskiego szkolnictwa prywatnego napotyka na niesłychane trudności i prześladowania, znane ze swego barbarzyństwa. Sądy usprawiedliwiają napastników tem, że „działają z pobudek patrjotyzmu niemieckiego" i uwalniają ich od winy i kary, a Polacy, na których napadają i biją, są karani „za agitację na rzecz szkolnictwa polskiego i popieranie narodowości polskiej" — za „prowokację". Pierwsze i jedyne gimnazjum polskie założone jest dzięki „Funduszowi szkolnictwa polskiego zagranicą" w Bytomiu w r. 1932. A Niemcy mają w Polsce 29 gimnazjów i 3 seminarja i to przy zaledwie półmiljonowej liczbie obywateli tej narodowości.

W Stanach Zjednoczonych A. P. trudno ściśle określić ilość Polaków, co jest zależne od miary, jaką przykładamy, czy używania mowy polskiej, czy tylko polskiego pochodzenia. Przyjąć można od $2^1/_2$ do 4 miljonów. Szkolnictwo z polskim językiem nauczania dzisiaj w Stanach Zjednoczonych już nie istnieje. Bardzo rozgałęzione szkolnictwo parafjalne, liczące 572 szkoły elementarne z 276 000 dzieci i 40 szkół t. zw. średnich z 4 000 młodzieży oraz 6 kolegjów posiada język nauczania angielski, a nauka języka polskiego istnieje jako jeden z przedmiotów i to często w sposób niedostateczny. Dzieci, uczęszczające do szkół publicznych, nie korzystały i w tej szczupłej mierze z nauki języka ojczystego, wobec czego w ostatnich kilku latach zaczęto zakładać t. zw. szkoły dokształcające czyli w rzeczywistości kursy języka polskiego, których powstało około 220 o 15 000 uczniach.

W Kanadzie młodzież polska ma jedynie kursy języka polskiego, organizowane przy parafjach. Tylko Kanada francuska dozwala na istnienie szkół polskich, w których jest około 1000 dzieci, gdy w całej Kanadzie mamy kilkanaście tysięcy dzieci w wieku szkolnym. (Polaków ogółem 180 000.)

W Brazylji wychodźtwo polskie, liczące 200 000 osób, utrzymuje kilkaset szkółek, w których pobiera naukę ok. 9000 dzieci na ok. 18 000 w wieku szkolnym.

W Argentynie na 100 000 wychodźców jest ok. 14 000 dzieci i kilkanaście szkół popołudniowych polskich.

W innych krajach, gdzie są mniejsze skupienia emigracji polskiej, liczbę dzieci polskich obliczają na 18 000—20 000, z czego tylko 2 000 pobiera naukę języka polskiego.

W Gdańsku na 35 000 Polaków i 4000 młodzieży w wieku szkolnym, tylko 2 000 uczy się w szkołach polskich, w większości zorganizowanych i utrzymywanych przez Pol. Macierz Szkolną Gdańską.

Olbrzymia większość młodzieży polskiej zagranicą uczy się i wychowuje w szkole obcej, najczęściej wrogiej polskości i polskiej kulturze. Mimo wysiłków emigracji naszej sprawa oświaty i wychowania narodowego młodych pokoleń bez pomocy kraju nie da się przeprowadzić. R.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Juljusz Kleiner: *Mickiewicz — Dzieje Gustawa* (Tom I), Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 552, 23 ilustr. Cena zł 14,—.

Literatura o Mickiewiczu została wzbogacona nowem dziełem Juljusza Kleinera. Stoi ono w rzędzie monografij tego typu, co monografje Tretiaka i Kallenbacha. Jest bardzo literacka, co od pierwszych już słów rzuca się w oczy: „Zrodził Mickiewicza cichy, zielony, falisty i lesisty, sosnowy i brzozowy kraj“ (str. 1). Żaden historyk nie umiałby tak napisać.

Podobnie jak Tretiak i Kallenbach, prof. Kleiner wiele poświęca pracy analizie pierwszych miłosnych wzruszeń poety. Z tymi swoimi poprzednikami prowadzi nawet lekką o pojmowanie sercowych Mickiewicza nastrojów dyskusję. Jak wiadomo Mickiewicz, będąc jeszcze bardzo młodym chłopcem, bo nie liczył więcej niż lat 18, zakochał się w niejakiej pannie Anieli. Z imienia ją tylko znamy. Mieszkała z matką, ojca już nie miała, chłopak tam bywał często i upatrzono go sobie, po ukończeniu studjów, na zięcia i na męża. Dość pospolita historja. Miał tyle rozsądku, że spostrzegł się i wycofał. I otóż koło tego najzwyklejszego zdarzenia snują się mozolnie utkane psychologiczne hipotezy i przypuszczenia.

„Prof. Tretiak — pisze prof. Kleiner — sądzi, że Mickiewicz, znający już niewątpliwie rousseauwskiego *Emila*, szedł za radą, jakiej mistrz udziela zakochanemu Emilowi, odwodząc od zbyt wczesnego małżeństwa. „Emilu,

potrzeba rozstać się z Zofją, potrzeba ją opuścić, aby powrócić do niej godnym jej ręki. Naucz się znosić jej nieobecność, złóż dowody swojej wierności". Zajmująca ta hipoteza — polemizuje z prof. Tretiakiem prof. Kleiner — nie może się ostać wobec tego, że Mickiewicz nie wspomina o jakimś okresie próby, konieczność rozstania tłumaczy realnemi warunkami życia, nie teorją romansową".

Otóż taki jest temperament uczonych. Otóż to są ludzie, którzy dla wytłumaczenia najzwyklejszego uczucia, księgi i dokumenty muszą czytać, jakby sami osobiście nigdy przez żadne nie przechodzili doświadczenie.

Czyż można taką hipotezę stawiać? I czyż można ją nazywać „zajmującą"?

Rzecz ostatecznie mało byłaby ważna, gdyby nie to, że według owej metody literackiej całą poezję, całą twórczość Mickiewicza wyprowadza się z miłości i z romansu. Jeżeli więc jest tak, to jakżeż wnikliwą, jakżeż rozsądną, a zimną i wszelkiego sentymentu, o sentymentalizmie już nie mówiąc, pozbawioną, powinnaby być analiza tych wzruszeń erotycznych i romansów. Jeżeli czytelnik nie da się przekonać, a bądźmy pewni, że się nie da, jakoby osiemnastoletni chłopiec, lub w ogólności ktokolwiek, Rousseau'a się radził w takich okazjach i jakoby takie przypuszczenia były „zajmujące", to i do dalszych wywodów o samej poezji i do jej komentarzy zaufanie straci.

Atmosfera zato intelektualna Wilna, nastrój uniwersyteckiego miasta, znacznie głębiej i z większą erudycją są przedstawione, niż to uczynili poprzednicy prof. Kleinera. Na ich obronę trzebaby powiedzieć, że monografje swoje pisali wówczas, gdy papiery filomatów częściowo były ogłoszone, a częściowo znajdowały się w archiwach, natomiast prof. Kleiner po powtórnem już ich wydaniu i po wielu nad niemi pracach głos zabiera. Mimo to, w sprawie filomatów właśnie, cechuje go pewna nieśmiałość, która mu nie pozwala zerwać wyraźnie z koncepcją Tretiaka i Kallenbacha, a przyjąć koncepcję St. Szpotańskiego, którego dzieło obficie cytuje.

Prof. Kleiner sprowadził towarzystwo filomatów do zwykłego stowarzyszenia uniwersyteckiego o społeczno-etycznych aspiracjach. Pierwszy tom monografji obejmuje okres twórczości poprzez *Odę do młodości*, *Ballady i romanse* do *Dziadów*. Monografja prof. Kleinera jest bardzo cennem dziełem, zakrojonem na wielką skalę. *W. K.*

Manfred Kridl: *Literatura polska wieku XIX*. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa. Składa się z pięciu części (w 6 tomach).

Część I. Od trzeciego rozbioru do wystąpienia Mickiewicza (1795 do 1822). Str. 201. Cena zł 4,50.

Część II. Od wystąpienia Mickiewicza do upadku powstania listopadowego (1822—1830). Str. 172. Cena zł 4,—.

Częśc III. Literatura na emigracji. Str. 344. Cena zł 7,80.

Część IV. Literatura w kraju po roku 1830. Str. 178. Cena zł 4,70.

Część V. Okres pozytywizmu (tom I). Str. 280. Cena zł 6,30. Okres „Młodej Polski" (tom II). Str. 182. Cena zł 4.20.

Podręcznik prof. Kridla, przeznaczony dla wyższych klas szkół średn. i sem. naucz., trzyma się ogólnych zasad programu Min. W. R. i O. P., dotychczas dla tych klas obowiązującego. Program ten nakazuje doprowadzenie uczniów do gruntownej znajomości arcydzieł literatury polskiej i obcej, do umiejętności i zrozumienia, odczuwania, analizowania i samodzielnego przyswajania. Tym celom służy w podręczniku wybór najcelniejszych utworów polskich pod względem historyczno-literackim, zaznajamianie z charakterem najważniejszych prądów historyczno-literackich, z najważniejszemi formami polskiej twórczości poetyckiej i prozaicznej, jak również z donioślejszemi faktami z życia i twórczości wielkich pisarzów. W tym celu podręcznik zawiera ustępy, informujące o głównych prądach literatury zachodnio-europejskiej, jak np. o klasycyzmie, preromantyzmie, romantyzmie, realizmie, naturalizmie, symbolizmie — aż do końca w. XIX. Wprowadzenie tych ustępów było konieczne z dwóch względów: po pierwsze dla dania młodzieży ogólnego poglądu na najważniejsze zjawiska literatur obcych, z któremi literatura polska posiada wiele cech wspólnych, a tem samem dla ułatwienia zrozumienia nurtujących w twórczości naszej prądów — po drugie dla łatwiejszego przyswojenia sobie przez młodzież arcydzieł literatury zachodnio-europejskiej, które program ministerjalny w dość szerokiej mierze uwzględnia*).

Obok tych ustępów zamieszczone są w podręczniku osobne rozdziały, traktujące o stosunkach politycznych i kulturalnych w Polsce. Zadaniem ich jest przypomnieć pokrótce — przed rozpoczęciem studjowania jakiejś epoki literackiej — najważniejsze fakty historyczne tej epoki, stosunki polityczne w niej panujące, stan oświaty, ruch umysłowy itp.

Sam materjał literacki ujęty jest w trzy główne działy: 1) zwięzłe i do najważniejszych faktów ograniczone życiorysy, 2) analizę najwybitniejszych dzieł poszczególnych pisarzów i 3) ogólną ich charakterystykę. Do tego dochodzą jeszcze charakterystyki epok literackich oraz niekiedy „wiadomości" o mniej znanych pisarzach, których dzieł już się szczegółowo nie omawia.

Ze wszystkich tych działów największy nacisk położony jest na analizę utworów, gdyż poznanie ich dokładne jest najważniejszym celem nauki szkolnej. Żeby jednak poznawanie to było możliwie samodzielne, a więc jedynie pożyteczne, muszą być uczniowi wskazane pewne kwestje, nad któremi powinien się zastanowić, jako też sposób, w jaki ma się zabrać do ich rozwiązania. Do tego służą pytania i tematy do ćwiczeń ustnych i piśmiennych. Autor podręcznika stara się zastosować je do poziomu umysłowego młodzieży. Nie jest to rzeczą łatwą, jeżeli się zważy, że często ma do czynienia z utworami bardzo trudnemi, a nawet i obcemi dzisiejszym zainteresowaniom młodzieży. Stąd czasami musi się uciekać do formy wykładu, zwłaszcza w tych wypadkach, gdy uchwycenie istoty rzeczy przewyższa możliwości umysłowe zdolnego nawet ucznia.

W ten sposób t. zw. heureza nie jest w tym podręczniku traktowana w sposób szablonowy i bezduszny. Pytania i ćwiczenia w analizie tekstów

*) Wstępy te ukazały się również w osobnej książce pt. *Główne prądy literatury europejskiej*. Księgarnia M. Arcta. Warszawa, 1931. Stron 124. Cena zł 4.—

przeplatane są uwagami, wyjaśnieniami, naprowadzeniem na właściwą drogę. Jest to jakby swobodna i przyjacielska rozmowa z młodym czytelnikiem. Autor stara się wspólnie z nim pracować, wskazywać mu rzeczy ważne i istotne, podsuwać pewne zagadnienia, zaciekawiać, zwracać uwagę na trudności w zrozumieniu dzieł i dawać w rękę sposoby przezwyciężenia ich. Zaprawia go w ten sposób do pracy istotnie samodzielnej, rozwijającej i wzbogacającej umysł. A to chyba musi być zadaniem nauczania każdego przedmiotu w szkole średniej. Zadanie to nie mogłoby być osiągnięte, gdyby uczeń znalazł w podręczniku gotowe streszczenia, sądy i charakterystyki, uwalniające go od wszelkiego myślenia, a ułatwiające „wykuwanie" cudzych i zgóry narzuconych poglądów.

Różnorodność materjału, zawartego w podręczniku poza analizami, jak ustępy ogólne, charakterystyki prądów — sprawia, że uczeń znajdzie w nim wiele rzeczy do „czytania" (jak czyta się studja historyczno-literackie) i nie będzie przeciążony obowiązkową, żmudną pracą nad rozbiorem literackim.

* * *

Obok powyższego obszernego wydania *Literatury polskiej XIX w.* zaczęło się w tym roku ukazywać wydanie skrócone. Redukcji uległ tu zarówno materjał, jak i analizy literackie. Z autorów pozostawiono tylko najważniejszych, z ich dzieł tylko niezbędne; rozbiory ograniczone zostały również do kwestyj najistotniejszych. W ten sposób z pięciu (względnie sześciu) części wydania pełnego utworzą się trzy: I obejmuje okres od trzeciego rozbioru do powstania listopadowego, II — literaturę na emigracji i w kraju po r. 1830, III — epokę pozytywizmu i „Młodej Polski". Tak zredukowany materjał będzie może łatwiejszy do przerobienia w szkołach czy klasach, dla których podręcznik obszerniejszy z takich czy innych względów przedstawiałby pewne trudności. Pełne wydanie jego nie będzie jednak wycofane z obiegu; przeciwnie, będzie się ukazywało nadal, w miarę potrzeby, jako przeznaczone dla szkół czy klas o wyższym poziomie, dla seminarjów, kursów nauczycielskich, wreszcie dla nauczycieli. A. M.

Juljusz Kleiner, Juljusz Balicki, Stanisław Maykowski: *Literatura polska.* Dla klas wyższych szkół średnich ogólnokształcących. Tom I w 3 częściach. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta.

J. Balicki, St. Maykowski: *Wypisy z literatury polskiej.* 107 ilustr. i 4 plansze, str. 303.

J. Kleiner: *Zarys dziejów literatury polskiej.* 35 ilustr. i 4 tabele, stron 208.

J. Balicki, St. Maykowski: *Materjały do literatury polskiej.* 46 ilustr., str. 263.

Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Cena całego I tomu zł 14,—.

Już sam układ podręcznika jest, jak widać z podziału na 3 części, nowością. Nacisk w nauce położono na bezpośrednie obcowanie z utworami, czemu poświęcono część I. Pomocą w lekturze zarówno szkolnej jak domowej ma być część III. Kierownicze zadanie przy korzystaniu z obu będzie

spełniała część II. Ten z doskonałą znajomością przedmiotu pisany a zwięzły, nie przeciążający ucznia szczegółami, łatwy wreszcie a wcale nie oschły, owszem bardzo zajmujący *Zarys dziejów literatury* Kleinera, jak słusznie zaznaczono we wstępie, nie jest w zwyczajnem znaczeniu słowa podręcznikiem, lecz także książką do czytania. W *Wypisach literatury* ograniczono umyślnie ilość wybranych utworów, dając ich niewiele, ale zato najgodniejszych poznania. Prawdziwą natomiast ozdobą książki jest bogactwo zgromadzonych *Materjałów*, dzięki którym zaznajomią się uczniowie wybornie z tłem kulturalnem każdej z epok piśmiennictwa. Do *Materjałów* włączono nadto i wyjątki z arcydzieł literatury obcej w najlepszych istniejących lub umyślnie zamówionych przekładach.

Przebogate ryciny ożywiają książkę w jej wszystkich trzech częściach. Dobrane starannie tak, żeby ilustrowały smak każdej epoki, a rozmieszczone umiejętnie, staną się napewne znakomitym instrumentem pomocniczym w nauce.

Literatura polska Kleinera, Balickiego i Maykowskiego wypełnia zadanie jako doskonały podręcznik, sięgnie nadto z pewnością daleko poza szkołę, zainteresuje zarówno starszych i rozejdzie się w najszerszych kołach czytelniczych. K. W.

Kazimierz Czachowski: *Obraz współczesnej literatury polskiej 1884—1933.* Tom I. — Naturalizm i neoromantyzm. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów. Str. 337. Cena zł 8,—.

We wstępie swego dzieła mówi autor o powstawaniu literatury, i słusznie zauważa, że pomimo przemian życia społecznego i najrozmaitszych prądów i kierunków, książki każdego z pisarzy, uwzględniając nawet narastające różnice rozwojowe, zachowują wewnętrzną jednolitość.

Rozwijając tę myśl w dalszym ciągu, autor dochodzi do przekonania, że, jeżeli zadaniem krytyka jest wnikać w twórczość artysty i przedstawić ją najpełniej, to najlepiej tego dokona przez rozwinięcie pełnej charakterystyki danego twórcy.

Jest to bardzo racjonalny, żywy, a prawdziwy sposób przedstawienia obrazu literatury danego okresu, bez przeładowywania go długiemi wstępami, „wprowadzającemi" czytelnika w dane środowiska. W tak pojętem zamierzeniu może być zachowana szersza swoboda w różnicowaniu oddzielnych charakterystyk wzajemnego ich uniezależniania, aby tem lepiej dostosować się do warunków, stawianych przez swoiste, za każdym razem odmienne wymagania przedmiotu. K. Czachowski, jeden z najwnikliwszych, a zarazem najsumienniejszych krytyków współczesnych, był specjalnie jakby powołany do napisania współczesnej literatury, gdyż zna ją wyśmienicie, o czem świadczą liczne artykuły krytyczne, rozsiane po wszystkich niemal ważniejszych czasopismach polskich. Autor nie narzuca zgóry powziętych założeń metodycznych, lecz wyprowadza je z rozpatrywanych indywidualnie zjawisk i osiąga w ten sposób najwszechstronniejsze widoki oraz dochodzi najbliżej do zrozumienia twórczości pisarza. „W dziedzinie krytyki przebywamy na pograniczu między nauką a sztuką, między objektywnym poglądem na rozpatrywane dzieło a subjektywnem jego przeżywaniem". I tu tkwi może tajemnica tego zainteresowania, do jakiego

zmusza Czachowski swego czytelnika, który jego *Obraz współczesnej literatury* przeczyta jak najbardziej zajmujące dzieło sztuki. Wymieniamy tu znakomite bez reszty rozdziały o St. Witkiewiczu, Sygietyńskim, Sieroszewskim, Dygasińskim, Niemojewskim, Zapolskiej, Dąbrowskim, Weyssenhoffie, Rodziewiczównie i innych.

W charakterystykach Czachowskiego jest bardzo wiele „odkryć" i wytłumaczeń, odrębnych, a jakże sprawiedliwych ocen, naprawiających krzywdy i fałszywe oświetlenia, jest również wiele sprostowań, dzięki którym teraz dopiero należycie dany pisarz zajmuje odpowiednie do swego talentu miejsce. Czachowski jednak nie narzuca swego sądu gwałtem i nie stara się naginać do swoich przekonań.

Dewizą Czachowskiego przy pisaniu tego pięknego dzieła były jego, jakże znamienne i mądre słowa: „Nawet najwszechstronniej wrażliwy eklektyk nie zdoła wyzbyć się osobistych skłonności. Ale choćby był wybitnym indywidualistą, krytyka obowiązują sumienność i rzetelność w stosunku nietylko do własnej, ale i do cudzej pracy. Jeśli ta ostatnia nie budzi w nim podziwu, winien jej co najmniej szacunek".

Tym szacunkiem, podziwem i radością tętni ta cała książka znakomitego krytyka, która jest pierwszym tomem zakrojonej na dużą skalę całości. S. A.

Leon Pomirowski: *Walka o nowy realizm.* Str. 96, cena zł 4,50. *Nowa literatura w nowej Polsce.* Str. 352, cena zł 11,—. Wyd. Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1933.

Znany krytyk zajął się głównemi prądami i problemami współczesności literackiej w Polsce, usiłując zbliżyć tak bliską życiu naszemu, a tak częstokroć obcą naszej świadomości, nową kulturę pisarstwa. Dla osiągnięcia tego celu autor rozbił dzieło na dwa, poczęści niezależne od siebie, tomy.

Pierwszy: *Walka o nowy realizm* to właściwie obszerny wstęp na temat pojęcia współczesności wogóle i literackiej w szczególności. Ponadto pomostem do obrazu literatury dzisiejszej jest rozprawa o nowym realizmie oraz syntetyczne ujęcie okresu przedwojennego.

Drugi tom: *Nowa literatura w nowej Polsce* ujęty został w 3-ch podstawowych działach: poezja, powieść, dramat.

Autorowi chodziło w tem dziele o powiązanie dwóch zasadniczych momentów: syntetycznego i analitycznego i dlatego, nie ograniczając się do ogólnych rozważań na temat dominujących tendencyj w dziedzinie problematyki i formy, dał w obrębie każdego działu szereg portretów autorskich w szerokiej skali analitycznej, od najdojrzalszych i najwybitniejszych pisarzy do najmłodszych i debiutujących. W ten sposób stajemy tu w obliczu pierwszego krytycznego obrazu najnowszej literatury w Niepodległej Polsce.

Ze względu na to, że nowe programy nauczania akcentują bardzo silnie konieczność zaznajomienia młodzieży z literaturą współczesną, autor przy końcu swej książki umieścił specjalny rozdział, w którym zastanawia się nad zagadnieniem, jak przeprowadzić analizę współczesnych utworów w szkole. Dzięki temu książka p. dr. Pomirowskiego powinna znaleźć się w ręku każdego nauczyciela-polonisty. K. W.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

Do nauki gramatyki był używany podręcznik Alwara, z którego uczniowie uczyli się reguł napamięć. Stosowano często ćwiczenia pisemne. W przepytywaniu nauczyciel często posługiwał się zdolniejszymi uczniami t. zw. dekurjonami. Stosowano zasadę współzawodnictwa (emulacja) nietylko w nauce ale i w pobożności. Szkoła jezuicka w porównaniu ze średniowieczną była do pewnego stopnia postępowa.

Do Polski sprowadził jezuitów kardynał Hozjusz w r. 1565 w celu obrony wiary przed protestantyzmem. W w. XVIII jezuici posiadali w Polsce 51 kolegjów, 18 rezydencyj, 60 domów i stacyj misyjnych, 66 szkół, 15 konwiktów, 2 seminarja duchowne, 2 akademje. Zakon zniesiony został przez papieża w roku 1773, a majątek jego przeszedł na własność Kom. Ed. Narodowej.

Jędrzejewicz Jan (1835 — 1887) lekarz i astronom, założyciel obserwatorjum w Płońsku, przeniesionego później do Warszawy.

Język u człowieka, narząd, mięsień w jamie ustnej (zob. narządy mowy).

Język (mowa) sposób porozumiewania się ludzi między sobą, obejmujący całokształt wyrazów i form, względnie zbiór wyobrażeń, jest wyrazem myśli, ujętych w formę zewnętrzną a) akustyczną (mówienie), b) graficzną (zapomocą znaków konwencjonalnych: obrazy, litery i wyrazy itp.), c) ruchową (mimika, gesty itp.).

Język literacki rozwija się z jęz. codziennego, potocznego, posługują się nim warstwy wykształcone oraz pisarze, nazywamy go też z tego powodu językiem książkowym.

Język literacki, konserwowany i uszlachetniony przez pisarzy-stylistów, jest ogólną własnością narodu, stanowiącą jego nieoceniony skarb.

Wytworność jęz. lit. zależy od inteligencji, wykształcenia i talentu osoby, która się nim posługuje, a nawet język osób równych pod tym względem posiada charakterystyczne, swoiste cechy. (Wystarczy porównać naszych trzech wieszczów.) J. lit. bądź się ustawicznie rozwija i żyje, bądź z biegiem czasu obumiera, staje się jęz. martwym, jak np. greka lub łacina — istnieje tylko w książkach.

Język ludowy narzecze, gwara. W pewnych okolicach mowa posiada swoiste cechy lokalne w zakresie słownictwa, akcentu, składni itp. Cechy te odróżniają ją od innych i od języka literackiego. (Zob. gwara.)

Język polski pochodzi z pnia indoeuropejskiego (zob.) należy do grupy „satem", (w której pierwotne *k* zmieniło się na *s*) i do gałęzi słowiańsko-bałtyckiej.

Literatura: „Encyklopedja polska" tom II i III, „Język polski i jego historja", wyd. Akad. Umiejętności. Brückner A.: „Dzieje języka polskiego", „Walka o język", Rudnicki M.: „Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej", Zawiliński R.: „Nasz język ojczysty w przeszłości i teraźniejszości". (Zob. gramatyka, język polski w szkole, stylistyka, metodyka).

Język polski w nowych programach jest przedmiotem ogniskowym, na którym opiera się cała budowa nauki w szkole powszechnej.

Lit.: „Język polski (projekt)" wyd. Państw. Wyd. Książ. Szk., Drzewiecki K.: „Zarys metodyki j. pol.". Grabowicz H.: Wskazówki metodyczne do nauki j. polskiego", Sokołowski Fr.: „Język polski jako czynnik wychowawczy", Chodak E.: „Dydaktyka i metodyka języka polskiego", Biliński J.: „Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi", Letniowski P.: „Rozkład nowoprogramowy materjału naukowego na miesiące dla klas I i II", Linke K.: „Nauczanie łączne oraz nauczanie j. ojczystego w szkole powszechnej", Kotarbiński M.: „Organizacja pracy w kl. I na podsta-

wie nowych programów", Dańcewiczowa J.: „Jak realizować nowy program języka polskiego w szkole powszechnej". (Zob. gramatyka, metodyka, stylistyka, programy szkolne).

„Język Polski" organ Tow. Miłośników Języka Polskiego, wychodzi w 5 zeszytach rocznie i zawiera artykuły z zakresu języka polskiego najwybitniejszych specjalistów. Adres: Kraków, Sławkowska 17.

Języka filozofja zajmuje się zagadnieniami z dziedziny zjawisk językowych. Zapoczątkował ją W. Humboldt (zob.).

Języka fizjologja nauka o naturalnych zjawiskach, towarzyszących rozwojowi języka.

Języka psychologja zapoczątkowana przez Wundta (zob.), jest to nauka o poszczególnych zjawiskach, zachodzących przy funkcjach językowych (zob. wyobrażenia językowe i pozajęzykowe).

Języki aglutynacyjne, w których wyrazy niesamodzielne są jakby przylepione do innych wyrazów bez ścisłego związku, a tylko określają stosunki. Są to języki uralsko-ałtajskie (m. i. estoński, fiński, węgierski itp.).

Języki fleksyjne, w których wyrazy ulegają odmianom (deklinacja i konjugacja), należą tu jęz. indoeuropejskie i semickie.

Języki izolujące nie mają form deklinacyjnych i konjugacyjnych a tylko formy połączenia wyrazów w zdaniu. Należy tu przedewszystkiem język chiński.

Języki obce w nauce szkolnej były wprowadzone jeszcze w średniowieczu. W okresie humanizmu studjowano języki starożytne, martwe, grecki i łaciński. Przetrwały one w gimnazjach do czasów dzisiejszych. Język grecki obecnie został usunięty z programu naszych gimnazjów. Język łaciński pozostał w programie 4-klasowego gimnazjum jako przedmiot obowiązkowy. W kl. I w drugiem półroczu 5 godzin tygodniowo. Materjał: przyswojenie wiadomości o życiu Rzymian w ramach czytanek, opanowanie 300 wyrazów i zwrotów, umiejętność rozróżniania tematów i końcówek, biegłość w formowaniu przypadków i form czasownikowych, stopniowaniu przymiotników i przysłówków, deklinacja zaimków, liczebników do 20, analiza zdania pojedyńczego i rozwiniętego, sprawność w tłumaczeniu przerobionych ustępów łacińskich.

Lit.: Program 4-letn. gimnazj.: Pawlikowski J. „Jak uczyć języka łacińskiego w gimn.", Kobierzycki L. „O nauczaniu jęz. łacińskiego na stopniu najniższym", Kruczkiewicz Br. „Słownik łacińsko-polski". Spis dzieł, potrzebnych w bibljotece nauczyciela filologji klasycznej podano w „Bibljografji Pedagogicznej", rocz. V, zesz. IV.

Z powstaniem państw narodowościowych i rozkwitu komunikacji rozwija się coraz bardziej nauka języków obcych nowożytnych, z których najważniejsze są trzy:

1) Jęz. angielski, który powstał z połączenia dawnych dialektów anglosaskich z jęz. starofrancuskim i domieszką pierwiastków celtyckich. Rozpowszechniony jest w Anglji, w Ameryce środkowej i północnej oraz we wszystkich kolonjach angielskich.

Podręcznik: Benni T. „Ortofonja angielska". Kierst W. i Callier O. „Słowniczek polskiego i angielskiego języka".

2) Jęz. francuski. Przed wyprawami Cezara w I w. przed Chr. używane były w Galji różne dialekty celtyckie i akwitańskie. Od Cezara wprowadzono tu język łaciński. Obok łaciny klasycznej tworzył się język ludowy (język żołnierzy, kupców i niewolników). Z tej ludowej łaciny powstał język romański, sformowany ostatecznie w VII w., a około w. XI tworzył

dwa wielkie narzecza na północy i na południu. a te rozpadały się na drobniejsze dialekty. Jeden z tych dialektów północnych (używany na dworze królewskim) stał się w wieku XIII językiem ogólnonarodowym. Język francuski jest oficjalnym w stosunkach międzynarodowych (j. dyplomacji).

Lit.: Benni T. „Ortofonja francuska”, Jarecki K. „Metodyczne ukształtowanie nauki jęz. francusk.“, Czerny Z. „Współczesna wymowa francuska”, Ciesielska - Borkowska „Język francuski, zarys metodycznodydaktyczny“, Callier O. „Słownik podręczny francusko-polski i polsko-francuski”.

3) Język niemiecki Pierwszą wzmiankę w źródłach łacińskich znajdujemy w w. VIII. Był to język gminu *(diutisc)*. W szkołach naszych uczymy się jęz. niemieckiego t. zw. „Hochdeutsch”, książkowego albo literackiego. Dialekty: „Oberdeutsch“ (na południu Niemiec, Austrja, Szwajc.), „Mitteldeutsch“ (Niemcy środkowe), „Plattdeutsch” na północy.

Bibljografję dzieł podręcznych germanisty podano w „Bibljografji Pedag.“ rocznik V, zesz. II. Oprócz tego podajemy: Benni T. „Ortofonja niemiecka”, Ippoldt J. „Dydaktyka j. niemieckiego“, Piątek J. „Jak uczyć j. niemieckiego w szk. pow.“, Jakóbiec J. „Przewodnik i wzory metodyczne do nauki jęz. niemieck.”, Booch-Arkossy „Nowy dokładny słownik polsko-niemiecki i niemiecko-polski“.

Języki świata. Badania w dziedzinie językoznawstwa porównawczego ustaliły pewne grupy językowe stosownie do ich pokrewieństwa (zob. językoznawstwo).

1) Najbardziej rozwinięte i najlepiej zbadane są języki: indoeuropejskie, dzielące się na grupy. W Azji: indoirańskie (indyjski, sanskryt), irańskie (perski), armeńskie, greckie, albańskie. — W Europie: italo-celtyckie, z których italski dał język łaciński, a z niego wytworzyły się: włoski, hiszpański, portugalski, francuski, prowansalski, rumuński; celtyckie (galijski, brytyjski, gocki), (nowe: irlandzki, bretoński, walijski). Języki germańskie, dziś islandski, norweski, szwedzki, duński, niemiecki, holenderski, angielski; grupa bałtycko-słowiańska; należą tu litewski i łotewski, a słowiańskie: na północy i wschodzie: j. ruski, białoruski, rosyjski; na półn.-zach. czeski z morawskim i słowackim, połabski (czesko-łużycki) i polski; na połud.-wsch.: macedoński, bułgarski, serbsko - chorwacki, słoweński.

2) Jęz. uralsko-ałtajskie obejmują grupę ugro-fińskich: fińskie (laponski, mordwiński, czeremiski, permski, fiński), ugryjskich (wogulski, ostjacki. węgierski), dalej grupa jęz. samojedów i ałtajska (ta ostatnia obejmuje jęz. turko-tatarskie, mongolskie i tunguskie), grupy j. koreańskich i japońskich.

3) Jęz. kaukaskie stanowią kilka grup mało jeszcze zbadanych.

4) Jęz. semickie starsze rozpadają się na wsch.-semickie (akkadyjski, babiloński, asyryjski), południowe (sabejski, himjarycki) i pd.-zach. (etjopski, pn.-arabski). Młodsze obejmują: zach.-aramejski, kanaanejski, hebrajski, fenicki, punicki i średnio-sem.-arabski.

5) Jęz. afrykańskie składają się z grup: Khoin (Buszmenów i Hotentotów), Bantu (grupy: Teke, Ndoga i Shoto). Jęz. sudańskie: (grupy: Wule, Ngonke, Manfu, Kanuri).

6) Na Dalekim Wsch. jęz. paleazjatyckie (Czuczków, jukagirski, korjacki, itelmijski, Ainu, giljacki, drawidzki). Osobny, o skomplikowanej budowie, j. andamanezyjski (na wyspach Andamanach).

Bardzo rozpowszechnione są jęz. tybeto-chińskie, obejmujące języki jenisejsko-ostjackie, kotyckie, tybeto-himalajskie, asamskie; grupy

wsch. - chińsko - siamskie (chiński, Sihia, Lolo, Mozo, karenijski, Thai, anamicki, Muong.

Austroazjatyckie: Semang, Senoi, Khasi, Wa, Palong, Nikobar, Mon, Khmer, Munda, Czam.

Austronezyjskie dzielą się na indonezyjskie i j. Oceanji.

Papuaskie czyli amelanezyjskie na Nowej Gwinei i wyspach okolicznych.

Języki plemion tubylczych Australji obejmują dwie grupy: południowo-austr. i półn.-austr.

W Ameryce j. tubylcze indjańskie mało zbadane, rozklasyfikowano je ogółem na 123 rodzin.

W okolicach podbiegunowych j. eskimoski, na południu j. mieszk. ziemi ognistej.

Językoznawstwo systematyczne badanie naukowe zjawisk językowych i ustalanie pokrewieństwa drogą porównywania budowy i słownictwa danych języków. Twórcą tej nauki był Franciszek Bopp (1791—1867), autor wielu prac z tego zakresu.

Lit.: Szober St.: „Zarys językoznawstwa ogólnego".

Jocher Adam (1791—1860) polski bibljograf, autor źródłowego dzieła „Obraz bibljograficzno historyczny literatury i nauk w Polsce".

Jodl Fryderyk (1849—1914) filozof i psycholog niemiecki, przedstawiciel naturalistycznego monizmu. Dzieła: „Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie", „Kritik des Idealismus" i i.

Joël Karol (ur. 1864) filozof niemiecki, zwolennik poglądów Bergsona. Dzieła: „Die philosophische Krisis der Gegenwart", „Geschichte der antiken Philosophie" i i.

Johannes Duns Scotus (ok. 1266—1308) scholastyk średniowieczny, franciszkanin, profesor w Oxfordzie, Paryżu i Kolonji. Reprezentował augustynizm franciszkański, a zwalczał tomistów.

Johannes Eriugena (810—877) filozof irlandzki, nauczyciel szkoły na dworze Karola Łysego. Główne jego dzieło: „De divisione naturae" (O podziale przyrody) zostało wyklęte i spalone.

Jońska szkoła filozoficzna, przed Sokratesem, reprezentowana przez Talesa, Anaksymandera i Anaksymenesa.

Jordan Henryk (1842—1907) prof. medycyny w Uniw. Jag. Pierwszy w Polsce dbał szczególniej o rozwój fizyczny młodzieży i założył w Krakowie park, przeznaczony na zabawy i ćwiczenia gimnastyczne młodzieży.

Jordanowskie parki na wzór krakowskiego zakładają różne instytucje i dziś jeszcze w różnych miastach.

Lit.: Piasecki E. „Dzieje wychowania fizycznego" oraz „Parki jordanowskie".

Joteyko Józefa (1866—1928) najwybitniejsza pracowniczka polska w dziedzinie psychologji i pedagogji. Przez 17 lat pracowała jako kierowniczka laboratorjum psychologicznego uniwersytetu w Brukseli. W r. 1917 i 18 wykładała w Sorbonnie paryskiej. W r. 1919 wróciła do Polski. Wykładała tu pedagogikę eksperymentalną w Inst. Pedagogicznym w Warszawie, następnie na Wolnej Wszechnicy. W r. 1926 została docentką Uniw. Warszawskiego na wydziale medycznym. Prace w jęz. polskim: „Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego", „Metody i zakres powszechnego nauczania w Belgji", „Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa", „Znużenie jako środek obronny ustroju" i w. in. w języku francuskim. Była członkiem Komisji Pedagogicznej przy Min. W. R. i O. P. i współpracowała w tworzeniu programów szkoły polskiej, opartych na naukowych, psychologicznych podstawach. Była wreszcie inicjatorką powstania „Polskiego Archiwum Psychologji".